

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

WILLIE MACEDO DE ALMEIDA

**COMPETÊNCIA DISCURSIVA E ANÁLISE LINGUÍSTICA
NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UM DIÁLOGO ENTRE OS PARÂMETROS E AS VARIÁVEIS**

Campo Grande – MS
Março – 2013

WILLIE MACEDO DE ALMEIDA

**COMPETÊNCIA DISCURSIVA E ANÁLISE LINGUÍSTICA
NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UM DIÁLOGO ENTRE OS PARÂMETROS E AS VARIÁVEIS**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação da Prof^a Dr^a Raimunda Madalena Araujo Maeda.

Área de Concentração: Linguística e Semiótica.

Campo Grande – MS
Março – 2013

WILLIE MACEDO DE ALMEIDA

**COMPETÊNCIA DISCURSIVA E ANÁLISE LINGUÍSTICA
NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UM DIÁLOGO ENTRE OS PARÂMETROS E AS VARIÁVEIS**

APROVADA POR:

Raimunda Madalena Araujo Maeda, DOUTORA (UFMS/PPGMEL)

Geraldo Vicente Martins, DOUTOR (UFMS/PPGMEL)

Petilson Alan Pinheiro da Silva, DOUTOR (UNICAMP/IEL)

Campo Grande, MS, 08 de março de 2013.

*Dedicado a você
que se atreve a participar de um diálogo tão necessário.*

AGRADECIMENTOS

A verdade é que são muitas as pessoas que fizeram e fazem parte da minha vida e me motivaram a vencer mais este desafio. Jamais pensei que, para a realização de um diálogo como este, haveria tantos interlocutores – alguns desde muito tempo – me incentivando – direta ou indiretamente – a prosseguir. Cada um foi importante de maneira peculiar. Por isso, nos próximos parágrafos, agradeço...

A Deus. Ao verdadeiro *Mestre*. Àquele que põe em mim tanto o querer quanto o efetuar. À Palavra da vida. Àquele que *ouve* atentamente os meus anseios, mesmo os que não são enunciados a ninguém; que *fala* para mim, em todas as variedades possíveis, o que é amor; que *lê* a minha vida cada dia com o interesse de quem está de posse do melhor best-seller de todos os tempos; que *escreve* comigo uma linda história de esperança, com final feliz. Ao Criador, Mantenedor, Doador e Redentor da vida o meu reconhecimento por tudo o que tem feito em minha vida, inclusive durante o mestrado...

Aos meus pais. Ao meu pai, pois sua experiência me mostra que é possível recomeçar e porque se dispôs a me ajudar tantas vezes... À minha mãe, pela história inspiradora que me faz repensar um novo sentido para as palavras superação e determinação... Vocês merecem, no mínimo, o meu melhor como retribuição...

À minha Ela. À doce, linda e amada Fanny pela paciência e pela compreensão em tantas vezes que os estudos me furtaram as horas, os dias... Eu a amo cada vez mais...

Aos professores e alunos que participaram da pesquisa. A cada um que se dispôs a colaborar, agradeço imensamente... Que os resultados deste trabalho possam motivá-los a produzir uma educação de qualidade...

Aos meus professores. Desde a primeira (a “tia” Carla, no pré-escolar, em 1994) até os professores atuais – vocês construíram parte do que eu sou!... Ao professor Auri, à professora Elizabeth, à professora Eluiza, à professora Maria Luceli e à professora Maria Emília, por me mostrarem que as linguagens trazem significado

à nossa existência, seja por meio do léxico, da fraseologia, da semiótica, do discurso ou do texto... Muitos conceitos permanecerão sendo lembrados graças ao seu modo de ensinar... Em especial, ao professor Geraldo, pela maneira tão admirável de ser... um exemplo de que é possível assumir muitas funções e desempenhá-las (todas) de maneira eficiente... Como professor e coordenador, você certamente deixou uma marca inesquecível em nossa turma... Particularmente, agradeço por me revelar o que é e como se faz *sentido*, tanto no plano do conteúdo quanto no plano da expressão...

Aos meus alunos. Aos primeiros, em 2006, e aos demais, por darem forma aos meus objetivos, por permitirem que eu os ajude a crescer e por me fazerem crescer... Aos pequeninos, pelo carinho tão puramente sincero... Aos juvenis, pela magnífica curiosidade e pela abundante energia... Aos jovens e aos adultos, pela amizade e pelo respeito... Todos vocês conferiram uma humanidade ao meu projeto, pois sem vocês existiriam apenas conteúdos e com vocês há objetivos, há sentido, há educação...

À minha família. A todos os meus tios e primos que trabalham como educadores – parece que a licenciatura já está em nosso sangue! – por me alertar sobre as dificuldades que eu enfrentaria e também por mostrar, pelo seu exemplo, que a docência, quando desempenhada com amor, dignifica. Aos demais, pelo carinho e pelo amor demonstrados...

Aos meus amigos. A todos aqueles que tornaram os meus dias melhores, principalmente com risos e sorrisos sinceros...

Aos meus colegas. À Colmeia que formamos no MEL (Mestrado em Estudos de Linguagens)... A cada abelhinha e a cada zangão, obrigado por terem inspirado um capítulo à parte neste período de convivência...

À pessoa que, além das categorias acima, merece um parágrafo especial pela influência mais direta que teve em minha vida durante estes dois anos. À professora Madalena, por me compreender, apoiar, acreditar, incentivar, aconselhar e, principalmente, por me ajudar a ver o ensino com olhar mais apurado... Eu não poderia e nem saberia escolher orientadora melhor...

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo incentivo à realização da minha pesquisa, pela concessão da bolsa de estudos...

Às preposições. Sim, a todas as preposições que introduziram cada parágrafo. Àquelas que me ajudaram a manter a devida regência do verbo “agradecer”...

Às reticências. Sim, a todas as reticências que encerraram cada sentença. Elas me permitiram expressar que ainda há muito mais a agradecer... Num plano mais amplo, volto a agradecer a Deus, por ter-nos conferido a capacidade de nos comunicar através da linguagem, por meio da língua, de maneira racional e planejada, utilizando os mais diversos recursos, inclusive as preposições e as reticências...

A todos, os mais sinceros agradecimentos.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Concepções de sujeito, língua, texto, leitura e escrita.....	9
Quadro 2 – Entrevista com os professores-informantes: Questão 1	47
Quadro 3 – Entrevista com os professores-informantes: Questão 2.....	48
Quadro 4 – Entrevista com os professores-informantes: Questão 3.....	49
Quadro 5 – Entrevista com os professores-informantes: Questão 4.....	51
Quadro 6 – Entrevista com os professores-informantes: Questão 5.....	53
Quadro 7 – Entrevista com os professores-informantes: Questão 6.....	56
Quadro 8 – Diferenças entre ensino de gramática e análise linguística.....	58
Quadro 9 – Entrevista com os professores-informantes: Questão 7.....	59
Quadro 10 – Entrevista com os professores-informantes: Questão 8.....	61
Quadro 11 – Entrevista com os professores-informantes: Questão 9.....	63
Quadro 12 – Entrevista com os professores-informantes: Questão 10.....	65
Quadro 13 – Entrevista com os professores-informantes: Questão 11.....	68
Quadro 14 – Entrevista com os professores-informantes: Questão 12.....	71
Quadro 15 – Entrevista com os professores-informantes: Questão 13.....	73
Quadro 16 – Entrevista com os professores-informantes: Questão 14.....	77
Quadro 17 – Entrevista com os professores-informantes: Questão 15.....	80
Quadro 18 – Entrevista com os professores-informantes: Questão 16.....	83
Quadro 19 – Entrevista com os professores-informantes: Questão 17.....	85
Quadro 20 – Entrevista com os professores-informantes: Questão 18.....	88
Quadro 21 – Entrevista com os professores-informantes: “Pingue-Pongue”.....	90
Quadro 22 – Planejamento do Professor A (1º EM).....	93
Quadro 23 – Planejamento do Professor B (1º EM).....	94
Quadro 24 – Planejamento do Professor C (1º EM).....	96
Quadro 25 – Planejamento do Professor D (1º EM).....	97
Quadro 26 – Planejamento do Professor E (2º EM).....	99
Quadro 27 – Planejamento do Professor E (3º EM).....	99
Quadro 28 – Planejamento do Professor F (1º EM).....	101
Quadro 29 – Planejamento do Professor H (1º EM).....	104
Quadro 30 – Planejamento do Professor I (9º EF) 1/3.....	107
Quadro 31 – Planejamento do Professor I (9º EM) 2/3.....	107
Quadro 32 – Planejamento do Professor I (9º EF) 3/3.....	108
Quadro 33 – Conteúdos/Exercícios transcritos na lousa pelo Professor A – 1/2.....	110
Quadro 34 – Conteúdos/Exercícios transcritos na lousa pelo Professor A – 2/2.....	111
Quadro 35 – Conteúdos/Exercícios transcritos na lousa pelo Professor B.....	112
Quadro 36 – Conteúdos/Exercícios transcritos na lousa pelo Professor C – 1/3.....	114
Quadro 37 – Conteúdos/Exercícios transcritos na lousa pelo Professor C – 2/3.....	114
Quadro 38 – Conteúdos/Exercícios transcritos na lousa pelo Professor C – 3/3.....	115
Quadro 39 – Conteúdos/Exercícios transcritos na lousa pelo Professor D – 1/2.....	116
Quadro 40 – Conteúdos/Exercícios transcritos na lousa pelo Professor D – 2/2.....	116
Quadro 41 – Conteúdos/Exercícios transcritos na lousa pelo Professor E – 1/2.....	117
Quadro 42 – Conteúdos/Exercícios transcritos na lousa pelo Professor E – 2/2.....	118
Quadro 43 – Produção textual do Aluno T. C. S.....	120
Quadro 44 – Produção textual do Aluno B. S. Q.....	121
Quadro 45 – Produção textual do Aluno J.....	122
Quadro 46 – Produção textual do Aluno R. L.....	124
Quadro 47 – Produção textual do Aluno D. A.....	125
Quadro 48 – Produção textual do Aluno G. M.....	126
Quadro 49 – Produção textual do Aluno E. P. F.....	127
Quadro 50 – Produção textual do Aluno M. J. M.....	128
Quadro 51 – Produção textual do Aluno L. B. V.....	130
Quadro 52 – Produção textual do Aluno A.M.T.....	131

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	iii
AGRADECIMENTOS	iv
LISTA DE QUADROS	vii
SUMÁRIO	viii
RESUMO	x
ABSTRACT	xii
INTRODUÇÃO	1
1 COMPETÊNCIA DISCURSIVA E ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	4
1.1 Conceitos fundamentais	5
1.2 Competência discursiva	14
1.3 Análise linguística	19
2 OS PARÂMETROS E AS VARIÁVEIS	22
2.1 Parâmetros	22
2.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução	22
2.1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa	23
2.1.3 Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (PCNEM)	24
2.1.4 PCN+	26
2.1.5 Sobre a Revisão Bibliográfica	30
2.1.6 Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS	30
2.2 As Variáveis	33
3 DIRETRIZES METODOLÓGICAS E CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA	36
3.1 Entrevistas	41
3.2 Planejamentos	42
3.2.1 9º ano EF	42
3.2.2 1º Ano EM	43
3.2.3 2º ano EM	43
3.2.4 3º ano EM	44
3.3 Observações	44
3.4 Produções dos discentes	44
3.4.1 9º ano EF	45
3.4.2 1º Ano EM	45
3.4.3 2º ano EM	45
3.4.4 3º ano EM	45
4 O DIÁLOGO: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	47
4.1 Entrevistas	47
4.2 Planejamentos	92
4.2.1 Professor A	93
4.2.2 Professor B	94
4.2.3 Professor C	96
4.2.4 Professor D	97
4.2.5 Professor E	99
4.2.6 Professor F	101
4.2.7 Professor G	104
4.2.8 Professor H	104

4.2.9 Professor I	107
4.3 Observação	109
4.3.1 Professor A.....	110
4.3.2 Professor B.....	112
4.3.3 Professor C.....	113
4.3.4 Professor D.....	115
4.3.5 Professor E.....	117
4.4 Produções dos discentes	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS.....	136
BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA CONSULTADA.....	142
APÊNDICES.....	145
Apendice 1 – Coleta de dados	145
Apêndice 2 – Cartaz de apresentação do projeto.....	146
Apêndice 3 – Autorização para utilização e publicação dos dados coletados na Escola Estadual Caetano Pinto.....	147
Apêndice 4 – Autorização para utilização e publicação dos dados coletados na Escola Estadual Carmelita Canale Rebuá.....	148
Apêndice 5 – Autorização para utilização e publicação dos dados coletados na Escola Estadual Rosa Pedrossian	149

RESUMO

A pesquisa ora apresentada teve como objetivo identificar e compreender as lacunas existentes entre os Parâmetros Curriculares Nacionais e as variáveis do ensino-aprendizagem no 9º ano do ensino fundamental e no ensino médio das escolas públicas estaduais do município de Miranda, Mato Grosso do Sul. Desde a elaboração do projeto, partiu-se da hipótese de uma incoerência verificada na relação entre os métodos de ensino de língua materna perpetuados pelas práticas pedagógicas nas escolas e a proposta estabelecida nos Parâmetros. Assim, se apresentam duas situações: – de um lado, a orientação epistemológica dos PCN, pautada em atividades de reflexão e operação sobre a linguagem, visando ao desenvolvimento da competência discursiva dos alunos nas diversas instâncias comunicativas; – por outro lado, na prática das salas de aula, é possível observar aulas de língua portuguesa ainda centradas em atividades descontextualizadas, nas quais se tem, ainda, professores preocupados com a exercitação da metalinguagem, limitados à simples transmissão de conteúdos, à taxonomia de formas, à definição gramatical; e alunos enfiados pelos quadros de flexão e pelas classificações morfosintáticas, alheios à produtividade do trabalho com os gêneros que circulam em sua vida social. Ao longo da pesquisa, foi avaliada a validade dos processos didáticos relativos ao ensino da língua portuguesa na educação básica – do nono ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio, por meio da pesquisa qualitativa, na qual foram analisados os procedimentos metodológicos e teóricos utilizados pelos professores, as aulas em si e as produções escritas dos alunos. A análise dos dados coletados partiu da revisão das propostas curriculares e da (re)aplicação das concepções teóricas que os embasaram. Algumas obras citadas nas referências dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa foram retomadas para estudo: Bakhtin (1990, 1992), Dolz e Schneuwly (1996), Geraldi (1984, 1996), Kaufman & Rodrigues (1995), Kleiman (1989), Koch (1989, 1992, 1994), Koch & Travaglia (1991) e Possenti (1996), em consonância com outras publicações mais recentes que também tratam do assunto na perspectiva da Linguística Textual, da Linguística Aplicada e do Interacionismo Sociodiscursivo. Paralelamente, o conhecimento teórico foi testado e aplicado através do estudo de

campo nas escolas públicas estaduais do município de Miranda, Mato Grosso do Sul. A coleta de dados foi realizada em três etapas, que incluíram: num primeiro momento, entrevistas com os professores, para identificar as suas concepções com relação aos objetos de estudo da pesquisa, e leitura de planejamentos e planos de aula, para observar quais são os conteúdos e as metodologias privilegiadas por eles; num segundo momento, observação das aulas, para analisar se a abordagem utilizada pelos professores tem privilegiado, de fato, o desenvolvimento da competência discursiva de seus alunos e a análise linguística; e, finalmente, a coleta de produções textuais (artigos de opinião) dos discentes, para verificar-lhes o nível de desenvolvimento. Dessa forma, foi construído o diálogo proposto desde a elaboração do anteprojeto. Espera-se que os princípios estabelecidos nesta pesquisa permitam avaliar a natureza da relação entre a teoria que fundamenta os PCN e as variáveis observadas na prática. Consequentemente, almeja-se estimular os educadores a refletir sobre os parâmetros que eles seguem, de forma adequada e coerente com o desenvolvimento de seus alunos, e conscientizá-los da importância do aprimoramento profissional por meio da formação continuada.

Palavras-chave: competência discursiva; análise linguística; ensino de língua portuguesa; Parâmetros Curriculares Nacionais; concepções de linguagem.

ABSTRACT

The research presented here aims to identify and understand the gaps between the National Curricular Parameters and the variables of teaching and learning in the 9th grade of elementary school and high school of public schools in the city of Miranda, Mato Grosso do Sul. Since the development of the project, the starting point was a hypothesis of an inconsistency observed between the teaching methods of the mother language perpetuated by the pedagogical practices inside the schools and what the Parameters proposed. Therefore, you have two situations: - on one hand, the epistemological orientations of NCP, based on reflection and operation upon language activities, aiming at the development of discursive competence of the students at various communicative levels; - on the other hand, inside classrooms, we observe portuguese language teaching still focused on decontextualized activities, in which you have, also, teachers worried about metalanguage exercise, limited to mere transmission of content, taxonomy of forms, grammar definition; and students bored by flexion frames and by the morphosyntactic classifications, unrelated to the productivity of the genre work that circulate there social life. Throughout this study, the validity of the didactic processes related to the teaching of portuguese language in basic education was evaluated – from ninth grade of elementary school to the third grade of high school, through qualitative research, in which methodological e theoretical procedures used by teachers are analyzed; such as the classes themselves; and the student's written productions. The data analysis parted from the review of curriculum proposals and the (re)application of theoretical concepts used to base them. Some works mentioned in the references of the National Curriculum Parameters of Portuguese Language were taken up for study: Bakhtin (1992, 1990), Dolz e Schneuwly (1996), Geraldi (1996, 1984), Kaufman & Rodrigues (1995), Kleiman (1989), Koch (1994, 1992, 1989), Koch & Travaglia (1991) e Possenti (1996), in accordance with other recent publications that also discuss the subject in textual linguistics, applied linguistics and social discursive interacionism perspective. At the same time, the theoretical knowledge were tested and applied through the field study in state public schools in the city of Miranda, Mato Grosso do Sul. Data collection was performed in three steps, which included: firstly, interviews with

teachers, to identify the conceptions of teachers about the research study objects, and reading of their schedules and lesson plans, to observe what content and methodologies are privileged by teachers; secondly, observations of classes, to examine whether the approach used by teachers has focused, in fact, the development of discursive competence of their students and linguistic analysis; and finally, the collection of textual productions (opinion articles) of students, to check the level of development of these students. This way, the dialogue was built to expose what we proposed in the development of our draft. We believe that the principles established in our research may allow us to evaluate the nature of the relation between the theory behind the NCP and the variables observed in practice. Consequently, we hope to encourage educators to reflect about the parameters that they follow, in an appropriate and consistent way through the development of their students and make them aware of the importance of professional development through continued education.

Keywords: discursive competence; linguistic analysis; portuguese language teaching; national curriculum parameters; language conceptions.

INTRODUÇÃO

A pesquisa apresentada neste texto teve como objetivo identificar e compreender as lacunas existentes entre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e as variáveis do ensino-aprendizagem no 9º ano do ensino fundamental e no ensino médio das escolas públicas estaduais do município de Miranda, Mato Grosso do Sul, através da observação da produção escrita de alunos e da análise das propostas e práticas pedagógicas dos professores, amparadas por suporte teórico adequado, a fim de sugerir estratégias para aprimorar o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos e da reflexão sobre a linguagem por meio da análise linguística.

O título da pesquisa sugere e situa a proposta desenvolvida. Na primeira parte, aparecem dois conceitos – *competência discursiva* e *análise linguística*¹ – que foram investigados dentro de um determinado contexto – no ensino de língua portuguesa. Na segunda parte, são mencionados os *Parâmetros*, de um lado, e as *variáveis* do ensino-aprendizagem, do outro. No espaço intermediário – entre os Parâmetros e as variáveis –, localiza-se esta pesquisa, elaborada exatamente para propor um diálogo entre as tais variáveis e os documentos parametrizadores.

A partir de 1998, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN²), elaborados pela Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação mediante a colaboração de muitos educadores brasileiros, os objetivos da educação se reorganizam a fim de formular uma proposta voltada para a formação de cidadãos.

No caso do ensino de língua portuguesa, o domínio da linguagem passa a ser concebido como uma atividade discursiva e cognitiva, considerando que pela “[...] linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação,

¹Inicialmente, a esta pesquisa interessava o conceito de *reflexão gramatical*. No entanto, ao delinear-lo a partir da sua ocorrência nos PCN e nas obras de referência, foi verificada a estreita relação com o termo *análise linguística*, também apresentado nos documentos parametrizadores. Após a revisão bibliográfica, optou-se por realizar a substituição terminológica por este se tratar de um conceito mais adequado e mais atualizado do que aquele, conforme a explicitação no primeiro capítulo.

² Foi adotado o termo PCN – e não PCNs – para se referir aos Parâmetros Curriculares Nacionais, pois se considera redundante o emprego de um morfema de número plural para uma sigla que corresponde a um título que sempre é plural.

expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura”. (BRASIL, 1998b, p. 19).

Em outras palavras, é a linguagem que torna possível a troca de experiências e o compartilhamento de conhecimentos. Assim, a sala de aula se torna um espaço de construção de conhecimentos e de interação, onde são reproduzidas ou promovidas situações enunciativas, isto é, aquelas orientadas para o desenvolvimento específico da linguagem. Partindo dessa perspectiva, perde a validade qualquer prática de ensino que esteja desvinculada da utilização da língua em situações reais de interação social.

No entanto, às vésperas de completar uma década e meia de publicação, a realidade observada nas escolas demonstra que ainda há muito que se (re)pensar. Ao coletar dados para análise, ainda foi possível constatar aulas cujo desenvolvimento se apoia em atividades descontextualizadas, nas quais se têm, ainda, professores preocupados com a exercitação da metalinguagem, limitados à simples transmissão de conteúdos, à taxonomia de formas, à definição gramatical; e alunos acostumados aos quadros de flexão e às classificações morfosintáticas, alheios à produtividade do trabalho com os gêneros que circulam em sua vida social.

Tais ocorrências, que constavam como hipóteses no projeto de pesquisa, motivaram a elaboração das seguintes questões, responsáveis pelo norteamento do trabalho exposto neste texto: os conceitos de competência discursiva e de análise linguística constantes nos PCN para o ensino da língua portuguesa foram devidamente compreendidos pelos professores de ensino fundamental e médio, e eles estão sendo desenvolvidos nas aulas de língua portuguesa de escolas públicas estaduais do município de Miranda? No caso de uma resposta negativa, outras questões se faziam pertinentes: em que consiste a lacuna ou o desencontro entre a proposta dos PCN e a realidade observada nessas escolas? O que motiva tal distanciamento? E mais: quais são as implicações para o sujeito aprendiz, o aluno?

Para delinear um caminho pelo qual fosse possível encontrar as respostas para tais questionamentos e atingir o objetivo geral apresentado inicialmente, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- Retomar os conceitos de competência discursiva e análise linguística, presentes no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa,

através de uma revisão bibliográfica de obras tidas como referências para a elaboração do referido documento e do estudo de outras obras que tratam do assunto, na perspectiva da Linguística Textual, da Linguística Aplicada e do Interacionismo Sociodiscursivo.

- Avaliar as concepções dos docentes em relação aos objetos de ensino, observadas nas propostas pedagógicas desenvolvidas em função das aulas de língua portuguesa e a(s) prática(s) que delas resulta(m).

- Verificar, através da análise de produções textuais dos alunos (gênero artigo de opinião), como a competência discursiva e a análise linguística estão sendo trabalhadas.

Para relatar desde os pressupostos a partir dos quais a pesquisa se desenvolveu até os resultados alcançados, este texto apresenta-se estruturado da seguinte forma. A esta Introdução, segue um capítulo teórico, intitulado *Competência discursiva e análise linguística no ensino de língua portuguesa: pressupostos teóricos*, que situa algumas concepções que perpassam o ensino de língua materna.

O segundo capítulo, *Os Parâmetros e as Variáveis*, apresenta sucintamente os documentos parametrizadores e aqueles que servem como referência para organização do currículo escolar, com ênfase às seções dedicadas ao ensino de língua portuguesa; e tece considerações a respeito das variáveis do ensino-aprendizagem de língua portuguesa que atuam em sala de aula.

O terceiro capítulo, *Diretrizes metodológicas e caracterização do campo de pesquisa*, esclarece os métodos escolhidos para desenvolvimento da pesquisa ora apresentada.

O quarto capítulo, *O Diálogo: descrição e análise dos resultados*, expõe os dados coletados e instaura o diálogo entre os Parâmetros e as variáveis, cumprindo com o objetivo proposto inicialmente.

À guisa de conclusão, o texto retoma algumas questões levantadas ao longo do trabalho e se encerra com as *Considerações Finais*.

1 COMPETÊNCIA DISCURSIVA E ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O presente capítulo pretende apresentar algumas concepções que perpassam o ensino de língua materna. Dentre elas, duas merecem um tratamento especial por constituir o objeto de estudo desta pesquisa: competência discursiva e análise linguística. Estas, no entanto, pressupõem o devido entendimento de outros conceitos, motivo pelo qual não são ignorados.

Para tanto, foram relidos³ os documentos que parametrizam o ensino de língua portuguesa e obras que endossam e aprofundam os conceitos citados nessas publicações oficiais.

O primeiro procedimento consistiu em analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental (BRASIL, 1998a, 1998b) e para o ensino médio (BRASIL, 1999, 2000). Contudo, durante a coleta de dados, houve a necessidade de incluir o exame dos Referenciais Curriculares da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS para o ensino fundamental (GOVERNO/MS, s/d-a) e para o ensino médio (GOVERNO/MS, s/d-b), por servirem de base para elaboração do planejamento anual dos professores e, conseqüentemente, para a seleção dos conteúdos listados nos planos de aula.

Em seguida, foram revisitadas algumas das obras tidas como referência na redação dos Parâmetros de Língua Portuguesa para delinear os conceitos de *competência discursiva* e *reflexão gramatical* – proposto inicialmente no projeto de pesquisa –, e, por conseguinte, outros que se encontram atrelados a estes. No entanto, ao pesquisar o conceito de reflexão gramatical nos documentos parametrizadores, foi verificada a estreita relação com a concepção de *análise linguística*. Após essa constatação, o estudo das obras de referência e de outras mais recentes demonstrou que o conceito de análise linguística poderia ser mais adequado e mais produtivo para a pesquisa, até porque é mais recorrente e atual(izado) do que o conceito de reflexão gramatical. Por esse motivo, optou-se por

³ A esse respeito, consultar o segundo capítulo.

realizar a substituição terminológica, o que obviamente resultou em uma (pequena) mudança no paradigma conceptual.

Por enquanto, as concepções são expostas de maneira a orientar a leitura dos capítulos subsequentes e situar a perspectiva teórica utilizada na pesquisa. As informações sobre as obras selecionadas e os esclarecimentos quanto aos critérios de escolha serão elucidados no segundo capítulo.

1.1 Conceitos fundamentais

Devido à forma como tais conceitos se encontram atrelados e interligados uns aos outros, este trabalho não os separa para abordá-los um a um, mas os engloba todos juntos neste subtópico.

Na concepção dos PCN, a unidade de ensino das aulas de língua portuguesa é o texto, como aparece nitidamente nos seguintes trechos:

Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos. [...] Um dos aspectos fundamentais da prática de análise linguística é a refacção dos textos produzidos pelos alunos. Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua. (BRASIL, 1998b, p. 78 e 80).

Em todo o documento, é ressaltada a importância de uma abordagem discursiva no ensino de língua portuguesa.

A esse respeito, vale citar Mendonça (2006), para quem o desenvolvimento linguístico parte da produção de sentidos em textos com uma intenção pré-estabelecida, num determinado contexto, por meio de uma interação específica – da competência discursiva para a competência textual – até chegar à competência gramatical ou linguística⁴, em que se desdobram os componentes gramaticais, como

⁴ Sobre essas competências, verificar, no item 1.2 deste trabalho, a citação de Baltar (2003, p. 1-2).

a semântica, a sintaxe, a morfologia, a fonologia, entre outros. A autora também chama a atenção para o fato de que

[...] mesmo quando apenas fala algumas palavras, a criança está, na verdade, produzindo discurso: é a interação com o outro que importa e é para isso que ela procura aprender a falar (e a escrever, posteriormente). (MENDONÇA, 2006, p. 203).

Isso apenas reforça a primazia de uma perspectiva discursiva e dialógica no desenvolvimento linguístico dos indivíduos. Assim, perde a validade aquela organização curricular que, semelhante ao sumário de uma gramática normativa, segmenta os estudos linguísticos e transforma os componentes em categorias teoricamente isoladas. A esse respeito, Antunes (2010) alerta que não faz sentido “[...] aquela perspectiva ascendente da linguagem, segundo a qual, primeiro, se aprendem as palavras, depois as frases, para enfim, se chegar ao texto”. (ANTUNES, 2010, p. 29).

Isso é o que acontece quando, nas aulas de Língua Portuguesa, é dada a prioridade ao ensino de gramática, de forma descontextualizada. De acordo com Marcuschi (2004), essa prática pedagógica equivocada provavelmente seja resultado das mudanças ocorridas na década de 1950, quando se assistiu ao “auge do estruturalismo” e, conseqüentemente, a uma “ênfase exagerada no ensino de gramática”. (MARCUSCHI, 2004, p. 264)

Os PCN narram essa trajetória que, desde a década de 1960, foi marcada pela consciência de que, já naquela época, eram necessárias mudanças de perspectiva com respeito ao ensino de Língua Portuguesa. No entanto, as primeiras alterações ocorridas nas décadas de 1960 e 1970 se mostraram bastante restritas e limitadas porque

[...] as propostas de reformulação do ensino de Língua Portuguesa indicavam, fundamentalmente, mudanças no modo de ensinar, pouco considerando os conteúdos de ensino. Acreditava-se que valorizar a criatividade seria condição suficiente para desenvolver a eficiência da comunicação e expressão do aluno. Além disso, tais propostas se restringiam aos setores médios da sociedade, sem se dar conta das conseqüências profundas que a incorporação dos filhos das camadas pobres implicava. O ensino de Língua Portuguesa orientado pela perspectiva gramatical ainda parecia adequado, dado que os alunos que freqüentavam a escola falavam uma variedade lingüística bastante próxima da chamada variedade padrão e traziam representações de mundo e de

língua semelhantes às que ofereciam livros e textos didáticos. (BRASIL, 1998b, p. 17).

Foi na década de 1980 que as pesquisas desenvolvidas em várias áreas da Linguística, da Educação e da Psicologia possibilitaram avanços mais significativos. Nesse período, algumas teses passaram a ser oficialmente reconhecidas, o que

[...] desencadeou um esforço de revisão das práticas de ensino da língua, na direção de orientá-las para a ressignificação da noção de erro, para a admissão das variedades lingüísticas próprias dos alunos, muitas delas marcadas pelo estigma social, e para a valorização das hipóteses lingüísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais, ao invés de textos especialmente construídos para o aprendizado da escrita. O resultado mais imediato desse esforço de revisão foi a incorporação dessas ideias por um número significativo de secretarias de educação estaduais e municipais, no estabelecimento de novos currículos e na promoção de cursos de formação e aperfeiçoamento de professores. (BRASIL, 1998b, p. 18).

A opção por eleger o texto como unidade de ensino das aulas de Língua Portuguesa provoca uma ressignificação no papel da gramática, que então perde o seu valor prioritário. Os estudos mais recentes admitem o caráter plural do sentido do termo “gramática”, mostrando que há outros espaços para explorá-la de diversas formas, além da sala de aula. E mais: apontam que há noções gramaticais que não precisam ser ensinadas.

Castilho (2010) afirma que o conceito de gramática admite muitas significações. O autor menciona: *gramática implícita* (dedutiva, internalizada) e *gramática explícita* (que se esforça para descrever e explicar a gramática implícita); *gramática descritiva* (interessada em identificar as unidades da língua), *gramática explicativa* (interessada em desenvolver generalizações) e *gramática normativa* (que dita normas de prestígio); além de posicionamentos teóricos como *Gramática Estruturalista*, *Gramática Gerativa*, *Gramática Funcionalista* e *Gramática Tradicional* (disciplinar).

A (im)produtividade do estudo gramatical na sala de aula é questionada nos PCN de Língua Portuguesa nos seguintes termos:

O estudo gramatical aparece nos planos curriculares de Português, desde as séries iniciais, sem que os alunos, até as séries finais do Ensino Médio, dominem a nomenclatura. Estaria a falha nos alunos? Será que a gramática que se ensina faz sentido para aqueles que sabem gramática porque são

falantes nativos? A confusão entre norma e gramaticalidade é o grande problema da gramática ensinada pela escola. O que deveria ser um exercício para o falar/escrever/ler melhor se transforma em uma camisa de força incompreensível. (BRASIL, 1999, p. 16).

Conforme Antunes (2007), a Gramática é uma área de muitos conflitos. Por isso, a autora também diferencia os tipos de gramática – ou as possíveis conotações atribuídas a essa única palavra – e, dando exemplos para nortear um trabalho mais satisfatório com a língua portuguesa, direciona sua proposta com vistas ao ensino a partir do texto, uma vez que este

[...] não é a forma prioritária de se usar a língua. É a *única forma*. A *forma necessária*. Não tem outra. A gramática é constitutiva do texto, e o texto é constitutivo da atividade da linguagem. (ANTUNES, 2007, p. 130, grifos da autora).

Koch (2002, 2004), Koch & Elias (2010, 2011) concebem o texto como lugar de interação e o sujeito como uma entidade psicossocial responsável pela construção de sentido a partir de textos. Numa das obras tidas como referências dos PCN de Língua Portuguesa, Koch (1992) afirma ter o objetivo de

[...] descrever e explicar a (inter)ação humana por meio da linguagem, a capacidade que tem o ser humano de interagir socialmente por meio de uma língua, das mais diversas formas e com os mais diversos propósitos e resultados. (KOCH, [1992]2010, p. 10).

A autora também chama a atenção para a necessidade de

[...] pensar a linguagem humana como *lugar* de interação, de constituição das identidades de representação de papéis, de negociação de sentidos, portanto, de *co-enunciação*. Em outras palavras, é preciso encarar a linguagem não apenas como representação do mundo e do pensamento ou como instrumento de comunicação, mas sim, acima de tudo, como forma de *inter-ação* social. (KOCH, [1992]2010, p. 128, grifos da autora).

O quadro abaixo resume as considerações de Koch & Elias (2010, 2011) a respeito das concepções de sujeito, língua, texto, leitura e escrita, conforme três possibilidades: foco no autor/escritor, foco na língua e foco na interação.

Quadro 1 – Concepções de sujeito, língua, texto, leitura e escrita

	Sujeito(s)	Língua	Texto	Leitura	Escrita
Foco no autor (2010) /escritor (2011)	Psicológico, individual e controlador de sua vontade e de suas ações.	Representação do pensamento.	Produto lógico do pensamento (representação mental) do autor/escritor	Atividade de captação das ideias do autor, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor.	Representação/ expressão do pensamento
Foco na língua	Pré-determinado pelo sistema, assujeitado, caracterizado por uma espécie de “não consciência”.	Estrutura.	Produto de uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado.	Atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que “tudo está dito no dito”; atividade de reconhecimento, reprodução.	Pressupõe o conhecimento das regras gramaticais e um bom vocabulário.
Foco na interação	Atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialógicamente – constroem e são construídos no texto.	Concepção interacional (dialógica)	Lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais.	Atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos.	Produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias.

Fonte: Koch & Elias (2010, 2011).

Em conformidade com a sugestão das autoras, o presente trabalho emprega esses conceitos com o foco na interação. Considera-se que o texto seja o lugar da interação entre sujeitos ativos que, através da leitura e da produção de diversos gêneros textuais, constroem sentidos e são construídos a partir deles.

Assim, os professores de língua portuguesa devem promover oportunidades de interação nas quais os alunos possam produzir sentidos, tanto lendo e escrevendo, quanto ouvindo e falando, pois esse é o papel das aulas de língua – é para isso que servem.

Marcuschi (2008), ao tratar da produção e da compreensão dos gêneros textuais, faz uma reflexão sobre o objeto de estudo/ensino da língua:

[...] o que pode oferecer a escola ao aluno? Considerando que a capacidade comunicativa já se acha muito bem desenvolvida no aluno quando ele chega à escola, o tipo de atividade da escola não deve ser ensinar o que ele já sabe. Nem tolher as capacidades já instaladas de interação. Assim, a resposta pode ser dada na medida em que se postula que a escola não ensina língua, mas usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral. O núcleo do trabalho será com a língua no contexto da compreensão, produção e análise textual. (MARCUSCHI, 2008, p. 55).

Nesse contexto, torna-se mais pertinente o trabalho *com* ou *por meio de* gêneros. Dolz & Schneuwly (1996), em outra obra de referência para a elaboração dos PCN de Língua Portuguesa, são bastante categóricos em seu enfoque ao asseverarem que

[...] o trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem. (DOLZ & SCHNEUWLY, [1996]2011, p. 44).

Assim como Dolz & Schneuwly (1996), a pesquisa ora apresentada admite a necessidade e a relevância da noção de *gênero* para o ensino de Língua Portuguesa, contudo surgem as seguintes questões: a) Como definir/delinear esse conceito? b) Com que sentido ele foi empregado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa? c) Que acepção foi eleita para o desenvolvimento desta pesquisa?

Nos estudos e pesquisas que se dedicam à investigação ou à aplicação do conceito de *gênero*, é comum iniciar a definição do que ele seja pela menção à teoria bakhtiniana. Bakhtin (1992) considera que os *gêneros* – mais precisamente os *gêneros do discurso* – são “tipos relativamente estáveis de enunciados”. A partir dessa declaração, diferentes autores, que adotam perspectivas teóricas diversas, têm empregado e defendido esse conceito sob várias formas, até mesmo divergentes, cada um conforme sua filiação acadêmica. Inclusive, coletâneas como Dionísio, Machado & Bezerra (2010), Karwoski, Gaydeczka & Brito (2011), Meurer, Bonini & Motta-Roth (2005) e Signorini (2008) têm discutido esse assunto, apontando as concordâncias e discordâncias verificáveis nas diferentes interpretações do conceito de *gêneros*, seja enquanto *gêneros textuais*, *gêneros de*

texto ou *gêneros discursivos*, *gêneros do discurso*, *gêneros de discurso* – o que não cabe debater neste trabalho.

Um dos teóricos que defende a sua própria definição do que seja *gênero* é Jean-Paul Bronckart. Responsável pela concepção do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) e bastante ligado às pesquisas de Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, Bronckart (1997), citado por Rojo (2005), reorganiza a terminologia adotada por Bakhtin. Para ele,

as formas e tipos de interação de linguagem e as condições concretas de sua realização podem ser designadas pela expressão mais geral de **ações de linguagem**;

os *gêneros do discurso*, *gêneros do texto* e/ou *formas estáveis de enunciados* de Bakhtin podem ser chamados de **gêneros de textos**; os *enunciados*, *enunciações* e/ou *textos* bakhtinianos podem ser chamados de **textos**, quando se trata de produções verbais acabadas, associadas a uma mesma e única ação de linguagem ou de **enunciados**, quando se trata de segmentos de produções verbais do nível da frase;

as *línguas*, *linguagens* e *estilos*, como elementos constitutivos da heterogeneidade textual, podem ser designados pela expressão **tipos de discurso**. (BRONCKART, 1997, p.143 *apud* ROJO, 2005, p. 191, grifos do autor).

Em outra de suas obras, inclusive utilizada como referência nos PCN de Língua Portuguesa, Bronckart (1999) declara o seguinte:

Todo texto empírico é produto de uma *ação de linguagem*, é sua contraparte, seu correspondente verbal ou semiótico; todo texto empírico é realizado por meio de *empréstimo de um gênero* e, portanto, sempre pertence a um gênero; entretanto, todo texto empírico também procede de uma adaptação do gênero-modelo aos valores atribuídos pelo agente à sua situação de ação e, daí, além de apresentar as características comuns ao gênero, também apresenta propriedades singulares, que definem seu *estilo* particular. (BRONCKART, [1999]2009, p. 108, grifos do autor).

O autor parece estar defendendo a estabilidade relativa dos gêneros – como apontada por Bakhtin –, mas a seu próprio modo. Além disso, ele postula a estreita relação entre os *gêneros* e as *ações de linguagem*. Daí, o seu interacionismo sociodiscursivo.

E os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa? Qual é o conceito utilizado nesse documento? Rojo (2008) conclui que os PCN de Língua Portuguesa para o ensino fundamental,

[...] embora não indiquem fontes dos conceitos didatizados, revozeiam tanto as teorias textuais, como a obra bakhtinina e a abordagem didática dos gêneros textuais da Equipe de Didática de Línguas da Universidade de Genebra (SCHNEUWLY & DOLZ), afiliada ao interacionismo sociodiscursivo, dentre outras vertentes menos relevantes para o nosso tópico. (ROJO, 2008, p. 93).

Rojo (2008) também avalia a consequência dessa mescla teórica para fins didáticos, afirmando que ao

[...] se apropriarem do conceito de gênero de discurso do Círculo de Bakhtin para efeitos de didatização, os PCN realizam tanto uma operação de **desarticulação** do conceito de seu espaço de sentido original, como uma **rearticulação** do conceito com outros já presentes nesta esfera de comunicação escolar (documentos educacionais oficiais, teorias de didática de língua materna), que dão gênese a um *novo conceito* não somente a um *novo uso do conceito*. (ROJO, 2008, p. 95, grifos da autora).

Levando em consideração essa declaração de Rojo (2008), de que os PCN criam um novo conceito de gênero, torna-se indispensável revisitar a definição constante naquele documento. No texto dos PCN de Língua Portuguesa é lida a seguinte explicação a respeito do conceito de gênero⁵:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos – conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero; construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor –, conjuntos particulares de seqüências que compõem o texto etc. A noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte

⁵ Parece evidente a complexidade que envolve a definição do conceito de gênero, tanto nas publicações mais antigas que serviram de base para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – e, provavelmente, por isso imprimiram essa complexidade no documento – quanto nas publicações mais recentes que têm se debruçado sobre o assunto em busca de uma compreensão mais adequada.

comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (BRASIL, 1998b, p. 21-22).

Quanto a esta pesquisa, optou-se por empregar o conceito de *gêneros textuais*, tal como eleito nos documentos parametrizadores, relacionado a fatores discursivos⁶, concebido como produto e/ou objeto de interação sociodiscursiva e objeto de ensino utilizado e analisado *a partir de* – mas não *somente em* – sua dimensão textual (cotextual e contextual). Tal opção é corroborada pelas definições de Marcuschi (2008), Baltar (2003) e Machado (2005).

Marcuschi (2008) denomina *gêneros textuais*

[...] os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais* e assim por diante. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155, grifos do autor).

Baltar (2003) utiliza o termo *gêneros textuais* para se referir à

[...] diversidade de textos que ocorrem nos ambientes discursivos de nossa sociedade, os quais são materializações lingüísticas textualizadas, com suas estruturas estáveis, disponíveis no intertexto para serem atualizados nos eventos discursivos que ocorrem em sociedade. (BALTAR, 2003, p. 30).

Machado (2005), por sua vez, afirma que *gênero textual*

[...] é aquilo que sabemos que existe nas práticas de linguagem de uma sociedade ou aquilo que seus membros usuais consideram como objetos de suas práticas de linguagem. Embora essa definição seja aparentemente

⁶ De acordo com Guimarães (2009), o *discurso* “[...] não é outra coisa senão esse mesmo texto, que, no entanto, se discursiviza na medida em que o seu analista busca as intenções não explicitadas, ou seja, a ideologia que move o autor na elaboração do texto”. (GUIMARÃES, 2009, p. 126).

simplista, considero que, até hoje, ela nos ajuda no esclarecimento de dúvidas quanto ao que se pode considerar como gênero ou não. Exemplificando: se estamos lendo em casa e alguém nos pergunta “o que você está lendo?”, as respostas provavelmente conterão termos como “um romance”, “um conto”, “uma lenda”, “um diário” etc., o que indica haver um conhecimento compartilhado pelos falantes de que esses objetos estão relacionados à prática de leitura. (MACHADO, 2005, p. 242, grifo da autora).

Sendo assim, é possível definir que os gêneros textuais são os diversos textos que fazem parte das práticas de linguagem da vida diária, *com os quais e por meio dos quais* o ser humano interage nas mais diversas situações, conforme seus objetivos, e que, dado o caráter sócio-histórico, são relativamente estáveis.

Partindo desse entendimento, cabe à escola dar/criar condições para que o aluno se aproprie dos gêneros textuais a partir da interação com eles e por meio deles, de modo a desenvolver sua competência discursiva.

Bezerra (2010) aponta que o

[...] estudo de gêneros pode ter consequência positiva nas aulas de português, pois leva em conta seus usos e funções numa situação comunicativa. Com isso, as aulas podem deixar de ter um caráter dogmático e/ou fossilizado, pois a língua a ser estudada se constitui de formas diferentes e específicas em cada situação e o aluno poderá construir seu conhecimento na interação com o objeto de estudo, mediado por parceiros mais experientes. (BEZERRA, 2010, p. 44).

Nessa perspectiva, dois conceitos ganham destaque: competência discursiva e análise linguística. O primeiro abrange o domínio dos recursos necessários para enunciação dos diversos discursos. O segundo corresponde aos aspectos (meta)linguísticos que são articulados em função da competência discursiva. Essas duas noções estão interligadas e devem atuar conjuntamente no ensino de língua portuguesa.

1.2 Competência discursiva

Na introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a), a palavra *competência* é empregada com os significados de: capacidade, aptidão,

habilidade (p. 11, 17, 42, 94, 98, 107, 126, 138, 140, 153); eficácia (p. 21, 43); atributo, dever (p. 49, 50).

Na seção Língua Portuguesa (BRASIL, 1998b), um dos subtítulos traz reflexões relevantes a respeito desse conceito ao qual esta pesquisa se dedica: “CONDIÇÕES PARA O TRATAMENTO DO OBJETO DE ENSINO: O TEXTO COMO UNIDADE E A DIVERSIDADE DE GÊNEROS” (BRASIL, 1998b, p. 23).

Essa subseção dos Parâmetros inicia-se com a seguinte afirmativa: “Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (BRASIL, 1998b, p. 23).

É possível perceber que a *competência discursiva* é um conceito em destaque na perspectiva dos PCN de Língua Portuguesa. Além disso, é dito que ela “precisa” ser desenvolvida mediante “condições” de responsabilidade da educação, ou ainda, dos educadores:

Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. [...] Sobre o desenvolvimento da competência discursiva, deve a escola organizar as atividades curriculares relativas ao ensino-aprendizagem da língua e da linguagem. (BRASIL, 1998b, p. 23).

O documento ressalta que, ao ingressar na escola, o aluno possui, ou melhor, “dispõe” de conhecimentos e capacidades, inclusive a competência discursiva. Por isso, o termo frequentemente aparece como objeto direto das ações verbais de ampliar, desenvolver (cf. BRASIL, 1998b, p. 24, 27).

Desenvolver a competência discursiva “significa aprender a manipular textos escritos variados e adequar o registro oral às situações interlocutivas” (BRASIL, 1998b, p. 30).

Antunes (2010) correlaciona ao conceito de competência discursiva o de competência comunicativa⁷, empregando-os de forma equivalente. Em sua obra, ela reafirma o principal objetivo das aulas de Língua Portuguesa: desenvolver a competência discursiva dos alunos. Para a autora,

⁷ Quanto aos diferentes tipos de competência relacionadas à interlocução humana, vale consultar o segundo capítulo “Sobre a competência”, da tese de Baltar (2003).

[...] todo ensino de língua portuguesa tem como objetivo maior: ampliar a competência comunicativa das pessoas. Ora, tal competência é, essencialmente, discursiva. Ou seja, a competência de uma pessoa em termos linguísticos se avalia pela capacidade que essa pessoa tem de, falando, escutando, lendo e escrevendo, atuar por meio de diferentes discursos, em diferentes práticas sociais e de obter, com esses discursos, os fins a que se propõe. (ANTUNES, 2010, p. 58).

Baltar (2003) trata da competência discursiva escrita através do trabalho com gêneros textuais com ênfase dada àqueles do ambiente discursivo jornalístico. Ele acredita que “a prática da leitura e da produção escrita sob a ótica dos gêneros é essencial ao exercício e ao aprimoramento da [competência discursiva]” e que “o ensino de língua materna deve estar associado às necessidades reais do uso da linguagem pelos seus falantes reais em seu meio social”. (BALTAR, 2003, p. 1)

Em sua tese, o autor ressalta:

A competência discursiva engloba uma série de capacidades e saberes. Engloba a competência linguística ou gramatical (a capacidade de usar os recursos gramaticais linguísticos que a língua oferece nas diversas situações de comunicação: fonológicos, morfossintáticos e semânticos). Engloba também a competência textual (a capacidade que todo usuário tem de reconhecer um texto como uma unidade de sentido coerente e de produzir textos coerentes de diversos tipos, a capacidade de resumir um texto, de dar um título ou de produzir um texto a partir de um título dado, de discernir entre um artigo de jornal e um questionário). (BALTAR, 2003, p. 1-2).

Ainda na Introdução do seu trabalho, Baltar define que

[...] a competência discursiva é a capacidade que os usuários têm ou deverão ter para, ao criarem seus textos, escolherem o gênero que melhor lhes convier, dentro de um inventário de gêneros que existem no intertexto elaborado por gerações de escritores. (BALTAR, 2003, p. 2).

Vale acrescentar que, embora Baltar (2003) o defina como sendo a capacidade de escolher o gênero mais conveniente a partir de um inventário, o conceito de competência discursiva não pode ser limitado a uma opção aparentemente tão simples do usuário. Isso porque a possibilidade de escolha não é

sempre singular. É possível selecionar mais de um gênero ou optar por utilizar a intergenericidade⁸ em determinados contextos, conforme a(s) sua(s) intenção(ões).

Para evitar uma leitura reducionista, é importante situar o trabalho do autor dentro do quadro teórico que ele defende. Baltar (2003) parte de um pressuposto interacionista sociodiscursivo (cf. BRONCKART, 1999). Seguir essa perspectiva teórica significa

[...] tratar o trabalho com os gêneros como um meio para o desenvolvimento de uma Competência Discursiva e não como um fim em si próprio, derivando para uma vertente apenas descritivista e classificatória dos gêneros textuais. (BALTAR, DE NARDI, FERREIRA & GASTALDELLO, 2005, 162).

Baltar, De Nardi, Ferreira & Gastaldello (2005), em suas reflexões sobre o perigo da gramaticalização dos textos, esclarecem em que consiste o trabalho na perspectiva do ISD:

Trata-se de um trabalho com os mais variados textos que circulam nos mais variados ambientes discursivos da sociedade. Trata-se, também, de um ensino dos textos a partir da análise de suas dimensões cotextual: composição infra-estrutural, modalidades discursivas predominantes, seqüências textuais a serviço da textualização; e contextuais: os ambientes discursivos, os suportes textuais em que ocorrem as atividades de linguagem, o papel dos interlocutores na interação e a situação da enunciação. (BALTAR, DE NARDI, FERREIRA & GASTALDELLO, 2005, 165).

Os autores chamam a atenção para as vantagens de se adotar tal perspectiva no ensino de Língua Portuguesa, pois afirmam que essa opção didática

[...] abre grande possibilidade para os professores de língua materna trabalharem textos com seus alunos e com isso promoverem nas suas escolas a competência discursiva. O acesso aos diversos gêneros de textos que estão circulando na sociedade, como leitores responsivos e como produtores, possibilita quebrar o paradigma do ensino monológico da redação escolar e das aulas de gramática normativa. Isso lhes permitirá gradativamente ler e escrever os textos que necessitam saber para interagirem socialmente: desde um bilhete até uma carta de pedido de emprego. De uma resenha até um artigo científico. De uma receita até um manual de instruções. De um boletim de ocorrência a uma procuração. Desse modo, o acesso à norma culta da língua pode se dar de forma paulatina e segura, consciente e sem traumas, a partir da leitura e da

⁸ De acordo com Koch & Elias (2011), nos casos de *intergenericidade* ou *intertextualidade intergêneros*, tem-se a forma de um determinado gênero textual com a função de outro gênero.

releitura; da escrita e da reescrita dos mais variados textos. (BALTAR, DE NARDI, FERREIRA & GASTALDELLO, 2005, 166).

Partindo da perspectiva interacionista sociodiscursiva, Baltar (2003) considera como competente discursivamente o usuário

[...] que pensa a produção de textos situando-os dentro de um gênero com sua estrutura estável, que pertence a um ambiente discursivo, como produção escrita dialógica, que busque atingir objetivos sócio-comunicativos específicos. É aquele sujeito-produtor que pretende interagir com outros sujeitos dentro de uma instituição dada, de acordo com as situações de uso real da língua, que compreenda o mundo discursivo e as possibilidades de expressão de acordo com a variedade de gêneros textuais que esse mundo discursivo possibilita, levando-se em consideração não só o produto da interação – os textos e seus mecanismos de textualização – mas todo o processo de enunciação que sustenta as atividades de linguagem dentro das diversas instituições sociais. (BALTAR, 2003, p. 3).

Em conformidade com a proposta dos PCN para o ensino de língua portuguesa, Baltar (2003) considera que o trabalho com o texto ultrapassa a memorização das regras gramaticais; e pressupõe pensar, tomar decisões (gêneros e efeitos de sentido), criar estratégias, mobilizar conhecimentos prévios. Ele ainda deixa claro que sua proposta é estender a prática do trabalho com o texto para a prática do trabalho com os gêneros textuais e sua relação cotextual (composição interna) e contextual (relação com fatores externos), ou seja, não credita valor ao trabalho com o texto em si mesmo, mas ao trabalho com o texto a serviço da interação social discursiva.

Sendo assim, o texto, tido como unidade de ensino das aulas de língua portuguesa, precisa ser abordado na forma de um gênero textual, pois somente desse modo é possível entendê-lo como um lugar de interação. A partir da identificação do gênero textual, torna-se mais fácil estabelecer o propósito comunicativo, a funcionalidade e a intencionalidade do texto, o suporte, o ambiente discursivo em que ele circula, entre outras informações.

O desenvolvimento e a ampliação da competência discursiva do aluno dependem de que o professor oportunize o contato com diferentes gêneros de diferentes ambientes sociodiscursivos, explicitando as relações cotextuais e contextuais para o aluno reconhecer as condições de produção desses textos e ser

capaz de recriá-las de maneira adequada. Somente assim, o aluno se tornará um usuário competente discursivamente.

1.3 Análise linguística

Falar do estudo de gramática não é uma tarefa simples. Dizer que a gramática é um problema ou que não se deve ensiná-la na escola seria causar outro equívoco teórico com implicações pedagógicas e didáticas. A confusão recai sobre a(s) falsa(s) acepção(ões) – ou ainda, sobre a(s) acepção(ões) inadequada(s) – que é(são) eleita(s) como paradigma pelo professor de língua, ou seja, se o professor tem uma visão incompleta ou distorcida do que seja gramática, sua prática simplesmente reflete sua concepção inadequada.

O estudo gramatical deve promover a reflexão sobre a língua e sobre a linguagem, em razão das práticas de leitura e produção de texto, isto é,

[...] não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano – uma prática pedagógica que vai da metalingua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la. (BRASIL, 1998b, p. 28).

Sobre esse assunto, Possenti (1997) alerta que não faz sentido ensinar nomenclatura se

[...] o domínio efetivo e ativo de uma língua dispensa o domínio de uma metalinguagem técnica. Não vale a pena recolocar a discussão pró ou contra a gramática, mas é preciso distinguir seu papel no papel da escola. (POSSENTI, 1997, p. 38).

Numa outra publicação, Possenti (1996) afirma que os professores deveriam conferir

[...] prioridade absoluta para a leitura, para a escrita, a narrativa oral, o debate e todas as formas de interpretação (resumo, paráfrase etc.). Essas é que são as boas estratégias de ensinar língua – e gramática. Pode parecer paradoxal, mas não se incluem entre elas as lições de nomenclatura e de análise sintática e morfológica, tão entranhadas na prática corrente. (POSSENTI, 1996, p. 84).

A respeito dessas prioridades estabelecidas no ensino de língua portuguesa, está escrito nos PCN:

O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. (BRASIL, 1998b, p. 29).

Silva (2006) aponta que a articulação do conceito de gramática às noções de texto, gênero e letramento é que tem se mostrado mais produtiva.

As discussões sobre a legitimidade do ensino gramatical, realizadas nas décadas de 1980 e 1990, têm cedido lugar aos estudos sobre as articulações necessárias entre noções de letramento, gênero, texto e gramática. Sem propósitos normativos, os exercícios gramaticais articulados a essas outras noções são denominados de exercícios de análise linguística. A necessidade de tal articulação é fortalecida pelas orientações propostas nas diretrizes curriculares brasileiras vigentes para o ensino de língua portuguesa (PCN, 1998). (SILVA, 2006, p.175).

Sendo assim, o estudo da gramática deve estar subordinado ao desenvolvimento da competência discursiva do aluno, conforme previsto no documento. É essa prática que os PCN vão chamar de *reflexão gramatical*⁹ e que está diretamente associada à análise linguística.

De acordo com Mendonça (2006), o termo *análise linguística* foi

[...] cunhado por Geraldi em 1984, no artigo “Unidades básicas do ensino de português”, parte da coletânea *O texto na sala de aula* para se contrapor ao ensino tradicional de gramática, para firmar um novo espaço, relativo a uma nova prática pedagógica. (MENDONÇA, 2006, p. 205).

Um exemplo desse conceito contido na referida coletânea é a definição que Fonseca & Geraldi (1984) dão ao termo.

⁹ Ver nota de rodapé nº 1.

A análise lingüística, por seu turno, não é mera catalogação de dados sob rótulos ou mero conhecimento de uma mensagem, mas sim a reflexão sobre o fenômeno lingüístico em suas manifestações concretas, que são os discursos. (FONSECA & GERALDI, [1984]1997, p. 107)

Rojo (2000b) considera que

[...] embora não suficientemente enfatizado nos PCNs, este processo de reflexão vai implicar uma rediscussão do ensino de gramática em geral e, em particular, do que se tem chamado de gramática funcional ou gramática no texto ou ainda das ditas atividades epilingüísticas e metalingüísticas. (ROJO, 2000b, p. 32)

Tal asserção confirma a relação entre os estudos gramaticais e os estudos textual-discursivos, ou seja, aqueles devem ser trabalhados de maneira articulada com estes. Segundo Silva (2006), tendo em consideração que

[...] o objetivo do ensino de língua materna é desenvolver a competência discursiva do discente, possibilitando-lhe a aquisição de habilidades que envolvem o uso da escrita em práticas sociais específicas e para objetivos específicos, os exercícios de análise lingüística devem contribuir para essas práticas. (SILVA, 2006, p. 181).

É o que esta pesquisa também atesta.

Neste capítulo, foram situadas as concepções que norteiam a pesquisa apresentada neste trabalho. Porém, para atingir o objetivo da pesquisa, não bastam conceitos, é necessário instaurar um diálogo entre teoria e prática para chegar a identificar as lacunas existentes e poder propor soluções. O capítulo seguinte caracteriza os elementos que participam desse diálogo.

2 OS PARÂMETROS E AS VARIÁVEIS

O presente capítulo se subdivide em dois tópicos. O primeiro tem como objetivo apresentar os documentos curriculares que servem como parâmetro e referência no país e no estado de Mato Grosso do Sul, respectivamente; o segundo apresenta e discute a relação entre as variáveis do ensino-aprendizagem citadas nos Parâmetros.

2.1 Parâmetros

Conforme mencionado, este tópico apresenta sucintamente os documentos parametrizadores e aqueles que servem como referência para organização do currículo escolar, com ênfase às seções dedicadas ao ensino de língua portuguesa. Os primeiros foram elaborados há mais tempo e tem âmbito nacional; os últimos consistem numa publicação mais recente que se destina à rede pública de ensino do estado de Mato Grosso do Sul.

2.1.1 Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a) consistem num documento oficial que, por meio de políticas educacionais, orienta o trabalho dos docentes responsáveis pelos diversos componentes curriculares e as práticas de ensino que devem se desenvolver em sala de aula, durante o ensino fundamental.

Conforme explicitado em suas primeiras páginas, a publicação tem “a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro”. (BRASIL, 1998a, p. 5)

Por se tratar de um documento parametrizador de todo o currículo no âmbito nacional, os PCN

[...] foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1998a, p. 5).

2.1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998b) contém as concepções que norteiam o ensino de língua portuguesa no ensino fundamental e orientações para o desenvolvimento do trabalho a partir das práticas de leitura, produção e análise linguística.

De acordo com Rojo (2000b), tal documento representa “um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral e, em particular, no que se refere aos PCNs de Língua Portuguesa, nas políticas lingüísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente”. (ROJO, 2000b, p. 27)

O documento apresenta-se dividido em duas partes. A primeira trata da área de Língua Portuguesa de forma geral, discutindo várias concepções relevantes para o ensino da disciplina – ou componente curricular – como uma espécie de embasamento teórico e pedagógico. A segunda trata de questões específicas relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa no terceiro e no quarto ciclos do ensino fundamental, estabelecendo os objetivos, os conceitos, os procedimentos e o tratamento didático referentes aos conteúdos articulados em três eixos: prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos, prática de produção de textos orais e escritos, e prática de análise linguística.

Nos PCN de Língua Portuguesa, chamam a atenção as definições conceituais dos seguintes termos, articulados com vista ao desenvolvimento da competência discursiva dos alunos:

- *Linguagem*: “ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história”. (BRASIL, 1998b, p. 20).

- *Língua*: “sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade”. (BRASIL, 1998b, p. 20).

- *Aprendizagem da língua*: “aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas aprender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.” (BRASIL, 1998b, p. 20).

- *Texto*: manifestação linguística do discurso; “produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão”; “uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência”. (BRASIL, 1998b, p. 21).

- *Gênero*: “formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura” e “determinados historicamente”; “famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase infinito”. (BRASIL, 1998b, p. 22).

Ao explicitar esses conceitos, os PCN demonstram que as orientações nele contidas vão muito além de uma mera reformulação didática ou metodológica. Trata-se também de um posicionamento conceptual, uma vez que ressignificam a base do entendimento dos termos, a partir de uma perspectiva diferente.

2.1.3 Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (PCNEM)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999) também consistem num documento oficial, mas que orienta o trabalho dos docentes responsáveis pelos componentes curriculares do ensino médio. A publicação apresenta-se dividida em quatro partes: i) Bases Legais; ii) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; iii) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e iv) Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Para este estudo, interessa a segunda parte da publicação, que discorre sobre o sentido do aprendizado na área, enumera as competências e habilidades a serem desenvolvidas e, em seguida, passa a expor, separadamente, os pressupostos conceituais e as competências e habilidades referentes a cada

disciplina. Dessa parte, subdividida nas seções Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática, interessa apenas a primeira disciplina.

Em Língua Portuguesa, são apresentados vários conceitos caros aos estudos linguísticos, tais como *língua*, *texto*, *discurso* e *gramática*. Também são listados os objetivos que delineiam o rol de conhecimentos necessários para que o aluno prossiga em seus estudos e participe da vida social. (BRASIL, 1999, p. 6). Dentre eles, destacam-se:

Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação. (p. 6).

Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção. (p. 8).

Confrontar opiniões e pontos de vista sobre diferentes linguagens e suas manifestações específicas. (p. 8).

Respeitar e preservar as diferentes manifestações da linguagem utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação. (p. 9).

Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores; e saber colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção. (p. 10).

Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade. (p. 10).

Além desses, há outros objetivos relacionados ao ensino de língua estrangeira e informática.

O documento também enumera várias competências e habilidades específicas que devem promover o desenvolvimento referente aos seguintes níveis:

“Representação e Comunicação”, “Investigação e Compreensão” e “Contextualização Sócio-cultural”.

Mais adiante, no tópico “Conhecimentos de Língua Portuguesa”, é registrada uma síntese das teorias desenvolvidas naquelas décadas, tais como “a língua é dialógica por princípio” (p. 17) e em que consiste “o caráter sócio-interacionista da linguagem verbal” (p. 18).

De maneira geral, os PCNEM admitem que é um desafio organizar o currículo de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, considerando-se que restam graves problemas oriundos (da falta) do domínio básico e instrumental da língua que o aluno do ensino fundamental deveria ter desenvolvido.

Este documento procura apontar uma direção, sem ser prescritivo, e considera que o fato de haver diversidade não anula o objetivo de desejar o desenvolvimento de saberes comuns. (BRASIL, 1999, p. 65).

Cabe, portanto, ao professor executar a tarefa de administrar essa diversidade e, seguindo na direção apontada pelos documentos parametrizadores, contribuir para o desenvolvimento da competência discursiva de seus alunos.

2.1.4 PCN+

Os PCN+ do Ensino Médio (BRASIL, 2000) apresentam orientações complementares aos PCNEM concentradas nas disciplinas da área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias. O documento se inicia com considerações a respeito da reformulação do ensino médio; em seguida, reapresenta a área, caracterizando-a e estabelecendo as competências gerais e os conceitos estruturantes da área que organizam a exposição das orientações alusivas a cada disciplina; na sequência, orienta o trabalho a ser desenvolvido em Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática; por fim, trata da formação do professor e do papel da escola.

O texto apresenta maior consistência teórica que o anterior e sua organização contribui de forma mais prática para o trabalho dos professores porque aponta caminhos, exemplificando conceitos por meio de situações-problema.

Na seção dedicada à Língua Portuguesa, Lauria (2000) retoma os pressupostos dos PCNEM e os desenvolve. A autora não menciona o termo “competência discursiva”, mas fala do desenvolvimento de três competências inter-relacionadas: interativa, textual e gramatical.

Assim como a estrutura dos PCNEM, os PCN+ articulam conceitos e competências gerais a serem desenvolvidas em torno de três níveis: “Representação e Comunicação”, “Investigação e Compreensão” e “Contextualização Sócio-cultural”. No primeiro, trata dos conceitos de *linguagens* (verbal, não-verbal e digital); *signo* e *símbolo*; *denotação* e *conotação*; *gramática*; *texto*; *interlocução*, *significação*, *dialogismo*; e *protagonismo*. Conforme o documento anuncia, tais conceitos “estruturam conteúdos cuja construção mobiliza as [seguintes] competências” (LAURIA, 2000, p. 61): utilizar linguagens nos três níveis de competência (interativa, gramatical e textual); ler e interpretar; colocar-se como protagonista na produção e recepção de textos; e aplicar tecnologias da comunicação e da informação em situações relevantes.

No nível “Investigação e Compreensão”, são apresentados os seguintes conceitos: *correlação*; *análise* e *síntese*; *identidade*; *integração*; *classificação*; *informação versus redundância*; e *hipertexto*. A partir desses conceitos, são relacionadas as competências e habilidades de: analisar e interpretar no contexto de interlocução; reconhecer recursos expressivos das linguagens; identificar manifestações culturais no eixo temporal, reconhecendo os momentos de tradição e de ruptura; emitir juízos críticos sobre manifestações culturais; identificar-se como usuário e interlocutor de linguagens que estruturam uma identidade cultural própria; e analisar metalingüisticamente as diversas linguagens.

No nível “Contextualização Sócio-cultural”, aparecem os conceitos de: *cultura*; *globalização versus localização*; *arbitrariedade versus motivação dos signos* e *símbolos* (negociação de sentidos); *significado* e *visão de mundo*; *desfrute* (fruição); *ética*; *cidadania*; *conhecimento como construção coletiva e dinâmica*; e *imaginário coletivo*. São enumeradas como competências e habilidades desse nível: usar as diferentes linguagens nos eixos da representação simbólica (expressão, comunicação e informação) nos três níveis de competências; analisar as linguagens como fontes de legitimação de acordos sociais; identificar a motivação social dos produtos culturais na sua perspectiva sincrônica e diacrônica; usufruir do patrimônio

cultural nacional e internacional; contextualizar e comparar esse patrimônio, respeitando as visões de mundo nele explícitas; entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias de informação.

Quanto à seleção de conteúdos, o documento recomenda que a escolha seja feita em conjunto pelo corpo docente da escola, obedecendo aos seguintes critérios: garantir a articulação entre conteúdos e competências (listadas anteriormente) e a progressão de ambos do ensino fundamental ao ensino médio; estabelecer núcleos rígidos (conteúdos e competências de língua portuguesa em cada série) e núcleos flexíveis (conteúdos e competências interdisciplinares em cada série); privilegiar a internalização, por parte do aluno, dos mecanismos e procedimentos básicos ligados à coesão e à coerência, e a formação de leitores; e propiciar espaço para diferentes abordagens do conhecimento, para a modalidade oral e para o estudo de outras linguagens que dialoguem com o texto verbal.

Além disso, recomenda-se que os conteúdos sejam organizados em torno dos seguintes temas: usos da língua, diálogo entre textos, ensino de gramática (a partir de reflexões), e o texto como representação do imaginário e a construção do patrimônio cultural.

Em seguida, os PCN+ definem em que consiste cada uma das três competências tidas como eixo do ensino de Língua Portuguesa – a competência interativa, a textual e a gramatical, inclusive listando quais podem ser os procedimentos do professor para criar condições capazes de desenvolvê-las nos seus alunos.

O documento trata ainda de questões relacionadas à formação do professor, evocando a teoria de Perrenoud (2000) sobre as dez competências necessárias para ensinar.

É interessante notar que, apesar de não referenciar nenhum dos postulados de Perrenoud – considerando-se os anteriores a 1998 –, desde a publicação dos PCN de Língua Portuguesa do ensino fundamental, as noções de *competência* e de *ciclos* já tinham sido incorporadas, contribuições devidas a Philippe Perrenoud.

No que tange à Educação, o conceito de competência proposto por Perrenoud veio trazer um novo olhar sobre as práticas pedagógicas e sobre a compreensão do tempo pedagógico, alterando inclusive os modelos de

seriação, tão comum nas escolas ao introduzir a noção de ciclos que, atualmente, é utilizada por várias Secretarias de Educação. (VIDEOLIVRARIA, 2012, p. 151).

Perrenoud (1999) acredita que a reformulação curricular a partir das competências é muito mais produtiva para a educação, sem nem ao menos causar desconforto diante das mudanças, pois

[...] as competências elementares evocadas não deixam de ter relação com os programas escolares e com os saberes disciplinares: elas exigem noções e conhecimentos de matemática, geografia, biologia, física, economia, psicologia; supõem um domínio da língua e das operações matemáticas básicas; apelam para uma forma de cultura geral que também se adquire na escola. Mesmo quando a escolaridade não é organizada para desenvolver tais competências, ela permite a apropriação de alguns dos conhecimentos necessários. Uma parte das competências que se desenvolvem fora da escola apela para saberes escolares básicos (a noção de mapa, de moeda, de ângulo, de juro, de jornal, de roteiro etc.) e para as habilidades fundamentais (ler, escrever, contar). Não há, portanto, contradição obrigatória entre os programas escolares e as competências mais simples. (PERRENOUD, 1999, p. 2 apud VIDEOLIVRARIA, 2012, p. 152).

No entanto, em entrevista concedida a Gentile & Bencini (2000), Perrenoud adverte que para

[...] elaborar um conjunto de competências, não basta nomear uma comissão de redação. Certos países contentaram-se em reformular os programas tradicionais, colocando um verbo de ação na frente dos saberes disciplinares. Onde se lia “ensinar o teorema de Pitágoras”, agora lê-se “servir-se do teorema de Pitágoras para resolver problemas de geometria”. Isso é maquiagem. A descrição de competências deve partir da análise de situações, da ação, e disso derivar conhecimentos. Há uma tendência em ir rápido demais em todos os países que se lançam na elaboração de programas sem dedicar tempo em observar as práticas sociais, identificando situações nas quais as pessoas são e serão verdadeiramente confrontadas. (GENTILE & BENCINI, 2000, p. 22).

Essa advertência pode ser considerada como uma hipótese para explicar o fracasso da educação brasileira em alguns aspectos. É possível que esteja faltando envolvimento com os currículos e análise das concepções apresentadas, o que tem feito com que as reformulações fiquem restritas tão somente à redação dos documentos parametrizadores.

2.1.5 Sobre a Revisão Bibliográfica

Dentre as obras citadas na bibliografia desses documentos parametrizadores, foram separadas para estudo: Bakhtin (1990, 1992), Dolz e Schneuwly (1996), Geraldi (1984, 1996), Kaufman & Rodrigues (1995), Kleiman (1989), Koch (1989, 1992, 1994), Koch & Travaglia (1991) e Possenti (1996).

Além dessas, foram selecionadas outras mais recentes que tratam do assunto na perspectiva da Linguística Textual, da Linguística Aplicada e do Interacionismo Sociodiscursivo, a saber: Antunes (2003, 2005, 2007, 2009, 2010), Baltar (2003, 2004, 2005, 2006), Bronckart (2009), Bunzen & Mendonça (2006), Dionísio, Machado & Bezerra (2010), Guedes (2006), Guimarães (2009), Karwoski, Gaydeczka & Brito (2011), Koch & Elias (2010, 2011), Marcuschi (2004, 2008), Meurer, Bonini & Motta-Roth (2005), Rojo (2000) e Signorini (2006, 2008). A partir dessa bibliografia, foram feitos o levantamento, a leitura e o fichamento do referencial teórico que fundamenta a pesquisa.

Além disso, durante os primeiros meses de coleta de dados, houve a necessidade de acrescentar aos procedimentos metodológicos a leitura de mais dois volumes de documentos oficiais, os quais são apresentados abaixo.

2.1.6 Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS

O Referencial Curricular é um documento que resultou do trabalho da Coordenadoria da Educação Básica do estado de Mato Grosso do Sul com a participação de docentes da Rede. Ele se apresenta dividido em dois volumes, um dedicado ao ensino fundamental e outro, ao ensino médio.

O documento fornece subsídios teóricos e pedagógicos para a atuação dos professores e, principalmente, organiza o currículo de cada disciplina por ano escolar, estabelecendo os conteúdos e as competências/habilidades a serem trabalhadas em cada bimestre, de forma a padronizar o ensino em todo o estado.

O primeiro volume traz, na seção “Conversando com os Educadores”, algumas reflexões a respeito de questões que permeiam a prática pedagógica dos professores do primeiro ao nono ano do ensino fundamental. Assim, discute-se

concepções como: *Alfabetização e Letramento; Brincar, Estudar e Aprender, Rotina Escolar, as Diferentes Linguagens; as Tecnologias; Diversidade (Movimento Inclusivo, Educação para Todos, Educação Especial, Educação no Campo, Escola Ativa e Educação Prisional); Interdisciplinaridade; Transversalidade (Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo); Competências e Habilidades; Componentes Curriculares; e Avaliar para Avançar.*

De acordo com o Referencial, a *competência* permite

[...] a mobilização de conhecimentos, atitudes e capacidades para que se possa enfrentar determinada situação, selecionando recursos, num momento e na forma adequada. Implica, também, na mobilização de esquemas que se possui para desenvolver respostas inéditas, criativas e efetivas para problemas novos. (GOVERNO/MS, s/d-a, p. 25).

Quanto aos “Componentes Curriculares”, o Referencial comenta de forma resumida a(s) perspectiva(s) que deve(m) nortear o ensino de cada área do conhecimento. A respeito dos conteúdos de Língua Portuguesa, o documento afirma que eles foram organizados a partir do eixo Uso-Reflexão-Uso, sistematizados em sub-blocos que remetem à prática da linguagem na produção de textos, na leitura, na análise e reflexão sobre a língua nas três dimensões da linguagem: gramatical, semântica e discursiva ou pragmática. Diz ainda que a análise linguística deve contemplar questões mais amplas do texto (coesão e coerência, adequação aos objetivos propostos, análise dos recursos expressivos, organização e inclusão de informações).

Ao tratar da diversidade textual, recomenda que se trabalhe com a função dos textos e os modelos sociais que incluem conteúdo, formato, características gramaticais e procedimentos específicos para cada tipo de leitura e escrita. Aborda também a importância de o professor destacar as diferentes variações¹⁰ da língua. Ressalta que o prazer de ler advém do acesso a diferentes obras que servem para

¹⁰ Considera-se que, no contexto em que foi empregado, o conceito de *variedade* seja mais adequado do que o de *variação*, pois este parece implicar numa forma de uso que se desvia de um padrão prestigiado, tido como norma. Já na concepção de *variedade*, até mesmo o padrão equipara-se às outras formas de uso – *variedades* e não *variações* – sem, com isso, correr o risco de desprestigiar as demais.

entreter, informar, argumentar, persuadir, surpreender, divertir, refletir, anunciar, dentre outros propósitos, contemplando os gêneros.

As páginas destinadas à área de Língua Portuguesa são iniciadas por uma “Visão da Área”, que expõe os eixos em que se deve conduzir o ensino: língua oral, prática de leitura, produção escrita e análise linguística.

No intuito de contribuir na organização e praticidade dos professores os conteúdos são apresentados contextualizadamente. Para tanto, buscou-se de forma clara, apresentá-los o mais próximo possível da práxis social. (GOVERNO/MS, s/d-a, p. 40).

A apresentação se dá por bimestre – com exceção do primeiro ano do ensino fundamental – e, depois de listados os conteúdos, são identificadas as competências/habilidades que devem ser desenvolvidas durante aquele ano. O desenvolvimento ocorre em forma de espiral: os conteúdos trabalhados nos primeiros anos vão sendo revistos de forma cada vez mais aprofundada nos anos seguintes.

O segundo volume é mais sucinto, mas também (re)discute, na introdução “Considerações iniciais: estabelecendo um diálogo com os educadores”, algumas questões de ensino como: *Operacionalização do Ensino Médio no estado de Mato Grosso do Sul, Competências e Habilidades, Áreas do Conhecimento, Realização de Projetos, as Diferentes Linguagens, Tecnologias na Educação, Diversidade, Interdisciplinaridade e Contextualização, Educação e Ensino para o Trânsito e Avaliação.*

O documento apresenta-se subdividido em três seções: Área de Linguagem, Códigos e Suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Literatura, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Educação Física e Artes), Área de Ciências da Natureza, Matemática e Suas Tecnologias (Matemática, Biologia, Física e Química) e Área de Ciências Humanas e Suas Tecnologias (Geografia, História, Sociologia e Filosofia). Em cada seção são, primeiramente, enumeradas as competências da área para, em seguida, apresentar as competências e habilidades do componente curricular; por fim, os conteúdos a serem trabalhados por bimestre.

Diferentemente dos documentos parametrizadores nacionais, que destinam maior espaço à discussão de concepções teóricas e pedagógicas, os Referenciais

dão maior ênfase ao estabelecimento das competências a serem desenvolvidas e dos conteúdos a serem trabalhados.

Se, por um lado, todas essas publicações oficiais apregoam concepções teóricas aparentemente impecáveis que devem ser seguidas; por outro, a disposição para segui-las e a verdadeira validade delas depende dos elementos que são responsáveis pela dinâmica de sala de aula. O tópico abaixo se dedica à descrição desses elementos.

2.2 As Variáveis

Este tópico tece considerações a respeito das variáveis do ensino-aprendizagem de língua portuguesa que interagem em sala de aula.

É preciso esclarecer que, nesta proposta, o uso do termo *variáveis* remete ao emprego e à concepção delineada no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, sem se comprometer com os postulados da Sociolinguística Variacionista, cujo defensor mais representativo é William Labov.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1998a, 1998b), são variáveis as relações entre professor/ conhecimento/aluno, sendo que:

[...] o primeiro elemento dessa tríade – o aluno – é o sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento – o objeto de conhecimento – são os conhecimentos discursivo-textuais e lingüísticos implicados nas práticas sociais de linguagem. O terceiro elemento da tríade é a prática educacional do professor e da escola que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. (BRASIL, 1998b, p. 22)

Fonseca & Geraldi (1984) consideram que,

Coerentes com a concepção de linguagem assumida, professores e alunos, nas aulas de língua portuguesa, tornam-se interlocutores que falam, escrevem, leem e analisam fatos linguísticos. (FONSECA & GERALDI, [1984]1997, p. 107)

Partindo dessa visão triádica, em que os três elementos atuam conjuntamente em prol do desenvolvimento da competência discursiva do sujeito aprendiz, Fonseca & Geraldi (1984) também afirmam que, na prática de leitura, o professor, mais do que um mediador, assume o papel de interlocutor presente. Nas palavras dos autores:

A leitura, por sua vez, é entendida como um processo de interlocução entre leitor/texto/autor. O aluno-leitor não é passivo, mas o agente que busca significações. E nesse processo de leitura, de interlocução do aluno-leitor com o texto/autor, a posição do professor não é a do mediador do processo que dá ao aluno sua leitura do texto. Tampouco, é a da testemunha, que alheia ao processo, apenas o vê realizar-se e dele pode dar testemunho. Se, em alguns momentos, o professor passa a testemunhar, isso se deve ao fato de que, como sujeito, já se colocou como interlocutor de seus alunos, possibilitando as condições materiais (por exemplo, o acesso a livros) para que o processo se desencadeasse. Julgamos que o professor, no processo de leitura de seu aluno, deve ser um interlocutor presente, que responde-pergunta sobre questões levantadas pelo processo que se executa. (FONSECA & GERALDI, [1984]1997, p. 107).

Dentre os três elementos da tríade citada nos PCN, a pesquisa relatada neste trabalho privilegia o terceiro: a prática educacional do professor e da escola, mais especificamente o que incide sobre a figura do professor. Essa opção se justifica pelo fato de ser esse elemento o responsável por organizar a mediação entre os outros dois. Como sugere Possenti (1996), cabe ao professor a tarefa de recolocar algumas concepções.

As únicas pessoas em condições de encarar esse trabalho são os professores. Qualquer projeto que não considere como ingrediente prioritário os professores – desde que estes, por sua vez, façam o mesmo com os alunos – certamente fracassará. (POSSENTI, 1997, p. 38).

Além disso, são os PCN que atribuem ao professor as tarefas de

[...] planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem. (BRASIL, 1998b, p. 22).

Durante a pesquisa, os docentes de língua portuguesa constituíram-se como os informantes mais diretos porque, além de fornecer materiais produzidos –

planejamentos e planos de aula – e em produção – as aulas – por eles, também concederam entrevistas, nas quais puderam externar os seus pontos de vista e, conseqüentemente, suas concepções sobre diversas questões que perpassam o ensino de língua portuguesa.

Os alunos também forneceram dados importantes, porém de forma menos direta: suas produções textuais escritas. Apesar de não terem concedido entrevistas, os textos dos alunos se mostraram bastante reveladores porque permitiram delinear o nível da competência discursiva deles.

O conhecimento, elemento intermediário, fica mais evidente nos conteúdos listados pelos professores em seus planos de aula. Nesses textos e nas aulas observadas, foram verificadas quais são as competências privilegiadas pelos docentes em sala.

Informações sobre o tratamento metodológico das variáveis durante a pesquisa constam no próximo capítulo.

3 DIRETRIZES METODOLÓGICAS E CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

Neste capítulo, são apresentados os métodos escolhidos para desenvolvimento desta pesquisa.

Para alcançar os objetivos que propôs, foram realizados, paralelamente, um estudo bibliográfico e um estudo de campo.

No que tende ao exame bibliográfico, foi realizada uma revisão de publicações que contribuíram para o delineamento das concepções de ensino difundidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Os autores selecionados para leitura e estudo constam no segundo capítulo deste trabalho e os respectivos títulos podem ser consultados nas referências. Além disso, foram incluídas, nesse exame bibliográfico, outras obras que tratam do ensino de língua portuguesa, na perspectiva da Linguística Textual, da Linguística Aplicada e do Interacionismo Sociodiscursivo, cujos autores também constam no referido capítulo.

Quanto ao estudo de campo, foram coletados materiais que pudessem gerar dados relevantes a respeito dos conceitos de *competência discursiva* e *análise linguística* no contexto de sala de aula referente ao ensino de língua portuguesa nas escolas públicas estaduais do município de Miranda, Mato Grosso do Sul, com foco no 9º ano do ensino fundamental e nos três anos do ensino médio. Trata-se de três escolas, nove professores, dezoito turmas, aproximadamente quatrocentos alunos.

A competência discursiva e a análise linguística desenvolvidas em sala de aula foram avaliadas, principalmente, no lugar que lhes é devido: no texto dos alunos e nos planos de ensino dos professores, pois ambos puderam revelar muito sobre as estratégias de ensino dos docentes e as concepções das quais eles partem, tendo em vista que o processo de escrita constitui

[...] uma atividade durativa, um percurso que se vai fazendo pouco a pouco, ao longo de nossas leituras, de nossas reflexões, e nosso acesso a diferentes fontes de informação. É uma atividade que mobiliza nosso repertório de conhecimentos e, por isso mesmo, não pode ser improvisada, não pode nascer inteiramente na hora em que a gente começa

propriamente a escrever. De certa forma, estamos continuamente nos preparando para escrever, sempre que estamos convivendo com as mais diferentes fontes de informação, nem que não tenhamos, de imediato, alguma atividade de escrita à vista. (...) Enfim, escrever um texto é uma atividade que supõe informação, conhecimento do objeto sobre o qual se vai discorrer, além, é claro, de outros conhecimentos de ordem textual-discursiva e linguística. (ANTUNES, 2006, p. 167-168).

Verificar a competência discursiva e a reflexão sobre a linguagem por meio da análise linguística de outra maneira, em outro lugar, que não seja o texto, não seria pertinente.

Porém, para obter um panorama mais amplo da realidade escolar, outros procedimentos foram considerados para compor o banco de dados desta pesquisa. A metodologia foi dividida em três etapas.

A primeira etapa da coleta de dados, realizada a partir da interação do pesquisador com cada docente, consistiu em dois procedimentos: entrevistas com os professores, para identificar suas concepções com relação aos objetos de estudo da pesquisa, e leitura de planejamentos e planos de aula, para observar quais eram os conteúdos e as metodologias privilegiados pelos docentes.

A segunda etapa, realizada a partir da interação entre docente e discentes, consistiu na observação das aulas, para analisar se a abordagem utilizada pelos professores tem privilegiado, de fato, o desenvolvimento de seus alunos quanto à competência discursiva deles e a análise linguística que realizam.

A terceira etapa, realizada a partir da interação do pesquisador com os textos dos discentes, consistiu na leitura dos artigos de opinião produzidos pelos alunos a partir da proposta de seus respectivos professores.

Quanto ao recorte do gênero textual avaliado nessas produções, convém esclarecer que o artigo de opinião foi selecionado por se tratar de um gênero discursivo por meio do qual

[...] se busca convencer o outro de uma determinada idéia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de possíveis opiniões divergentes. É um processo que prevê uma operação constante de sustentação das afirmações realizadas, por meio da apresentação de dados consistentes, que possam convencer o interlocutor. (BRÄKLING, 2000, p. 227).

Segundo Cunha (2010), o “artigo de opinião é constituído de outros discursos sobre os fatos comentados e de antecipações das objeções do leitor, para fazer aderir ao seu ponto de vista e para criticar os outros com os quais mantém uma relação de conflito” (CUNHA, 2010, p. 193). Essa riqueza de sentido deve ser explorada nas aulas de Língua Portuguesa.

Bräkling (2000) ressalta que,

[...] para Língua Portuguesa, as atividades de escrita necessitam privilegiar o trabalho com um gênero no qual as capacidades exigidas do sujeito para escrever sejam, sobretudo, aquelas que se referem a defender um determinado ponto de vista pela argumentação, refutação e sustentação de idéias. Por isso, escolhemos ensinar escrever artigos de opinião. (BRÄKLING, 2000, p. 223).

Na unidade reservada para o estudo do gênero artigo de opinião, Cereja & Magalhães (2005) caracterizam-no como um gênero textual em que o autor se manifesta sobre um tema polêmico, fundamentando-se, para tanto, em bons argumentos. Para motivar a produção dos alunos, os autores oferecem vários textos que apresentam pontos de vista diferentes sobre determinado assunto, sugerem a realização de um debate em sala de aula e propõem aos alunos algumas orientações para que estes redijam o seu artigo de opinião.

Dentre tais orientações (cf. CEREJA & MAGALHÃES, 2005, p. 275), quatro foram eleitas como critério para análise dos textos coletados durante a pesquisa. Por conseguinte, ao examinar as produções dos discentes, atentou-se para o fato de que: i) ao redigir, deve-se levar em conta o interlocutor, o que repercute sobre a adequação da linguagem ao gênero e ao perfil do público leitor; ii) devem-se escolher e desenvolver argumentos que possam fundamentar de modo mais consistente a ideia central do texto; iii) deve-se pensar na melhor forma de concluir o texto, seja por retomada, ou por confirmação da ideia central, ou por meio de uma citação de alguém que seja uma autoridade na área do tema debatido; e iv) deve-se dar ao texto um título que desperte a curiosidade do leitor.

Nos próximos parágrafos, segue uma breve descrição de como essas diretrizes metodológicas se efetivaram no campo de pesquisa estabelecido e de quais foram os percalços encontrados durante o processo.

Inicialmente, a metodologia descrita no projeto previa o estudo de campo em apenas uma instituição escolar do município, a Escola 1¹¹. Nela, seria observado o trabalho de quatro professores – identificados¹² como Professor F, Professor G, Professor H e Professor I – de língua portuguesa em seis turmas, sendo duas turmas do nono ano do ensino fundamental, duas do primeiro ano, uma do segundo e uma do terceiro ano do ensino médio. Porém, em razão da insuficiência do material coletado, devido à indisponibilidade de alguns professores, houve a necessidade de incluir as demais escolas públicas estaduais – Escola 2 e Escola 3 – no campo de pesquisa.

A coleta de dados foi iniciada no mês de outubro de 2011, na Escola 1, e se estendeu nessa escola até dezembro do mesmo ano. Nesse período, foram fotocopiados os planos de aula dos professores que os disponibilizaram para tal. Convém mencionar que o Professor I forneceu apenas algumas cópias dos materiais didáticos que costumava utilizar, anexando-as a uma folha de registro de conteúdos, e que o Professor G não chegou a apresentar sequer um único plano de aula para análise. A atitude desses docentes preocupou o pesquisador e levou a formular hipóteses quanto às razões que os levaram a, possivelmente, não querer colaborar com a pesquisa – o que será comentado no quarto capítulo.

No caso do Professor I, foi possível ter acesso aos seus planos de aula por meio da coordenação que, de posse desse material, autorizou que fossem retirados da escola para serem fotocopiados e se encarregou de comunicar o professor a esse respeito. No caso do Professor G, isso não foi possível. Quando lhe eram solicitados os seus planos de aula, o professor sempre afirmava que não poderia fornecê-los. Na primeira vez, disse que não poderia emprestar o seu caderno de planejamentos porque o utilizaria naquele dia. Na segunda vez, pediu que o pesquisador retornasse em outra ocasião porque havia esquecido os planejamentos em casa. Na terceira vez, afirmou que, no dia seguinte, disponibilizaria o material em um *pendrive*. Na quarta vez, desculpou-se por ter esquecido o seu *pendrive* e

¹¹ A instituição de ensino foi designada dessa forma para evitar a sua identificação, conforme recomendado por Bortoni-Ricardo (2008).

¹² Esse tipo de identificação também tem o objetivo de preservar em sigilo a identidade de cada professor. A opção pela rotulação no masculino é para não fazer distinção de gênero entre os e as informantes, até porque a ausência dessa informação não afeta a análise, mas sua presença incorreria na identificação de um professor. Quanto à ordem alfabética, ela foi estabelecida aleatoriamente.

solicitou que o pesquisador retornasse no outro período do mesmo dia. Na quinta vez, ele verificou que os arquivos não estavam armazenados no *pendrive* e se comprometeu a enviá-los por *e-mail* – o que não ocorreu.

As informações quantitativas dos dados coletados e outras considerações a esse respeito constam mais adiante, relatadas por ano escolar, de modo a contabilizar também os materiais recolhidos nas outras escolas com os outros professores – e também podem ser verificadas no Apêndice 1.

No mesmo período, ainda na Escola 1, registrou-se a ocorrência de outro problema, relativo à produção dos discentes. Apenas duas turmas selecionadas como informantes da pesquisa possuíam registro de produções textuais do gênero artigo de opinião. Uma das turmas correspondia ao 9º ano e a outra ao 1º ano, ambas, coincidentemente – ou, talvez, não tão coincidentemente assim, como ficou comprovado pela análise dos planos de aula – atendidas pelo Professor F.

Quanto à ausência de produções dos alunos no gênero requerido, o Professor G informou que havia trabalhado aquele conteúdo em bimestres anteriores e que os alunos geralmente descartavam as suas produções quando as recebiam corrigidas. Já os Professores H e I justificaram que estavam prestes a iniciar uma unidade que abordaria os artigos de opinião e que, portanto, forneceriam as produções posteriormente – o que não aconteceu.

Nessa primeira fase, não foram realizadas entrevistas com os professores, conforme previsto na metodologia, tampouco observadas as suas aulas. O pesquisador percebeu que estava se tornando um incômodo para os professores que, inicialmente, se dispuseram a colaborar com a pesquisa e, por isso, optou por não insistir na coleta de dados em tal escola. Embora, num momento posterior, o Professor F tenha se disposto, voluntariamente, a participar da entrevista, fornecendo dados reveladores para a análise, os outros professores não foram abordados novamente.

Diante desses contratemplos, houve a necessidade de reiniciar a coleta de dados em fevereiro de 2012, para recolher o restante do material pendente a fim de conseguir uma análise mais consistente e relevante, conforme a proposta do projeto. Para tanto, como mencionado no início deste capítulo, foi incluída a coleta de dados

nas outras duas escolas públicas estaduais do município de Miranda MS, visando a recolher o material referente às séries cujos dados se mostraram insuficientes.

Da Escola 2, colaboraram dois professores de língua portuguesa – identificados como Professor D e Professor E – responsáveis por cinco turmas de interesse da pesquisa, sendo duas turmas de 9º ano do ensino fundamental e uma de cada ano do ensino médio.

Da Escola 3, colaboraram três professores de língua portuguesa – identificados como Professor A, Professor B e Professor C –, responsáveis por sete turmas de interesse da pesquisa, sendo duas turmas de 9º ano do ensino fundamental, três turmas de 1º ano, uma de 2º ano e uma de 3º ano do ensino médio.

A coleta nessas duas escolas se estendeu até o mês de abril de 2012. Nesse período, foram realizadas entrevistas com todos os professores, as quais aparecem transcritas no quarto capítulo. Não foram verificados quaisquer problemas referentes ao fornecimento dos planos de aula. A dificuldade novamente encontrada foi o registro de produções dos discentes. Dentre todos os professores e todas as turmas, apenas o Professor E havia solicitado a produção de artigos de opinião nesse período.

Os subtópicos que seguem apresentam quantitativamente as informações depreendidas de cada uma das etapas da pesquisa: as entrevistas, os planos de aula, as observações das aulas e as produções textuais dos discentes.

3.1 Entrevistas

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com seis professores-informantes, por meio de gravação eletrônica audiovisual, no período de fevereiro a abril de 2012. As entrevistas consistiram em dezoito perguntas abertas e subjetivas, e um “pingue-pongue”¹³ conceptual com dez conceitos para serem sucintamente comentados. As perguntas foram elaboradas para conhecer a experiência desses

¹³ A respeito do gênero “entrevista pingue-pongue”, recomenda-se a leitura de Silva (2008).

profissionais enquanto professores de língua portuguesa e para identificar as concepções quanto aos objetos de ensino com os quais eles trabalham.

3.2 Planejamentos

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), os planejamentos constituem dados da seguinte natureza: documentos recolhidos no local. Para administrá-los melhor, os planejamentos/planos de aula coletados foram fotocopiados e organizados em pastas, por série, em ordem cronológica. Nos próximos parágrafos, estão relatadas as informações quantitativas referentes a esse segundo procedimento da primeira etapa da pesquisa.

3.2.1 9º ano EF

Ministram aulas de língua portuguesa para turmas de 9º ano do ensino fundamental os seguintes docentes: o Professor A, o Professor B, o Professor D, o Professor E, o Professor F e o Professor I.

O Professor A forneceu 2 (dois) planos de aula, juntamente com anotações de conceitos e atividades que estava utilizando em suas aulas.

O Professor B forneceu apenas 1 (um) plano de aula.

O Professor D forneceu apenas 1 (um) plano de aula.

O Professor E forneceu 3 (três) planos de aula.

O Professor F forneceu o seu Planejamento Anual, em que privilegiava alguns dos muitos conteúdos listados no *Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino MS: Ensino Fundamental*. Ele também permitiu o acesso ao seu caderno de planejamento, do qual foram copiados 16 (dezesesseis) planos de aula e 2 (dois) modelos de avaliação (um teste e uma prova).

O Professor I, como já foi mencionado, forneceu apenas alguns materiais – cópia de 18 (dezoito) páginas de livros didáticos e cópia de 6 (seis) páginas de anotações, contendo textos expositivos, propostas de atividades e exercícios – que estava utilizando em suas aulas. O acesso aos seus planos de aula deu-se por meio

da coordenação, ocasião em que foram feitas cópias de 40 (quarenta) planos de aula.

3.2.2 1º Ano EM

Ministram aulas de língua portuguesa para turmas de 1º ano do ensino médio os seguintes docentes: o Professor A, o Professor B, o Professor C, o Professor D, o Professor F e o Professor H.

O Professor A forneceu 2 (dois) planos de aula.

O Professor B forneceu apenas 1(um) plano de aula.

O Professor C forneceu apenas 1 (um) plano de aula.

O Professor D forneceu apenas 1 (um) plano de aula.

Da mesma forma como fez ao fornecer os materiais do 9º ano, o Professor F também forneceu o seu Planejamento Anual referente ao 1º ano do ensino médio, em que privilegia alguns dos muitos conteúdos listados no *Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino MS: Ensino Médio*. Também permitiu o acesso ao seu caderno de planejamento, do qual foram copiados 15 (quinze) planos de aula e 1 (um) modelo de avaliação (prova).

O Professor H forneceu 10 (dez) planos de aula.

3.2.3 2º ano EM

Ministram aulas de língua portuguesa para turmas de 2º ano do ensino médio os seguintes docentes: o Professor A, o Professor E e o Professor G.

O Professor A não forneceu planos de aula referentes ao 2º ano do ensino médio.

O Professor E forneceu 3 (três) planos de aula.

O Professor G forneceu apenas 1 (uma) cópia do planejamento anual referente ao 2º ano do ensino médio, uma seleção de alguns conteúdos propostos pelo *Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino MS: Ensino Médio*, mas não forneceu nenhum dos seus planos de aula – problema mencionado no início deste capítulo.

3.2.4 3º ano EM

Ministram aulas de língua portuguesa para turmas de 3º ano do ensino médio os seguintes docentes: o Professor A, o Professor E e o Professor G.

O Professor A não forneceu planos de aula referentes ao 3º ano do ensino médio.

O Professor E forneceu 3 (três) planos de aula.

Quanto ao Professor G, novamente ocorreu se expôs no item anterior.

3.3 Observações

As observações foram registradas por meio de nota de campo (cf. BORTONI-RICARDO, 2008). Foram observadas seis aulas de língua portuguesa: uma do Professor A no 3º ano do ensino médio; uma do Professor B no 1º ano do ensino médio; uma do Professor C também no 1º ano do ensino médio; uma do Professor D no 9º ano ensino fundamental; e duas do Professor E, sendo uma no 9º do ano ensino fundamental e outra no 2º ano do ensino médio.

3.4 Produções dos discentes

Como esclarecido anteriormente, essa foi a etapa mais comprometida pela ausência de dados, o que pode conduzir à elaboração de algumas hipóteses sobre as práticas de ensino de língua portuguesa privilegiadas pelos professores das escolas públicas estaduais do município de Miranda, Mato Grosso do Sul. De qualquer forma, o material recolhido foi organizado por série – assim como no caso dos planejamentos –, por turma e em ordem alfabética por aluno. Nos próximos parágrafos, estão relatadas as informações quantitativas referentes a essa etapa da pesquisa.

3.4.1 9º ano EF

Dos seis professores que ministram aulas de língua portuguesa para turmas de 9º ano do ensino fundamental, apenas dois possuíam registros de artigos de opinião produzidos pelos seus alunos. O Professor E disponibilizou 4 (quatro) produções de artigo de opinião e o Professor F disponibilizou 41 (quarenta e um) textos desse gênero produzidos por seus alunos.

3.4.2 1º Ano EM

No caso do 1º ano do ensino médio, a situação se agravou ainda mais. Dos seis professores de língua portuguesa, apenas um possuía registro para fornecer. O Professor F disponibilizou 5 (cinco) produções de artigo de opinião.

3.4.3 2º ano EM

Quanto ao 2º ano do ensino médio, nenhum dos três professores possuía registro de produções do gênero requerido. O Professor E justificou que, no ano em questão, não havia trabalhado ainda com artigos de opinião, mas que havia desenvolvido um trabalho muito interessante com a produção de paródias, disponibilizando 9 (nove) produções desse gênero, as quais não foram incluídas na análise dos dados por uma questão de recorte.

3.4.4 3º ano EM

Não foram disponibilizadas quaisquer produções nas turmas de 3º ano do ensino médio.

Mesmo em face da carência da totalidade dos dados pretendidos inicialmente, optou-se por interromper a coleta em virtude do tempo hábil para desenvolvimento da análise.

O próximo capítulo é responsável por expor o diálogo objetivado pela pesquisa. A partir do registro dos dados relatado neste capítulo em confronto com os pressupostos teórico-conceituais apresentados anteriormente, a conversa é construída a partir da análise dos materiais recolhidos durante a coleta, para verificar o que eles revelam.

4 O DIÁLOGO: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo, mais extenso que os demais, apresenta os dados coletados e instaura o diálogo entre os *Parâmetros* e as variáveis, cumprindo com o objetivo proposto inicialmente.

Esse diálogo foi organizado para que ambos tivessem direito ao seu turno, tanto os documentos oficiais quanto os informantes. Estes externando o seu ponto de vista sobre aqueles; aqueles tecendo considerações que incidem sobre a atuação destes.

4.1 Entrevistas

Nas próximas páginas, aparecem transcritas as respostas dos informantes e as respectivas considerações que principiam o diálogo entre as concepções transparentes nas falas dos docentes e o discurso dos documentos parametrizadores.

As duas questões iniciais que seguem têm como objetivo conhecer a experiência de atuação dos professores-informantes no ensino de língua portuguesa.

Quadro 2 – Entrevista com os professores-informantes: Questão 1

Há quanto tempo o senhor atua como professor de língua portuguesa?

PA – Eu tenho 22 anos como professor de português.

PB – Deixa eu te falar: eu tô fora da sala de aula há seis anos. Eu tava na coordenação. Eu voltei agora. Vinte anos já. Aí, eu saí, fiquei na direção três anos, depois mais três anos na coordenação. Então, eu fiquei muito tempo longe da sala de aula. Barbaridade! **[Mudou muita coisa?]**¹⁴ Mudou bastante.

¹⁴ Os enunciados transcritos entre colchetes e destacados em negrito referem-se às intervenções do pesquisador no momento da entrevista.

PC – Língua portuguesa? Mas você fala, precisa ser no primeiro, segundo e terceiro ou no geral? No geral, dois anos. Faz pouco tempo.

PD – De língua portuguesa, treze anos.

PE – Língua portuguesa? Deixa eu contar... *[risos]*¹⁵ Vai pra sete anos. Sete anos.

PF – De língua portuguesa vai fazer quatro anos. De língua portuguesa, mas de profissão já vai fazer onze anos. É que antes de começar com língua portuguesa, eu dava aulas do primeiro ao quinto ano.

Das respostas fornecidas pelos professores-informantes, depreende-se que há três perfis de docentes no que diz respeito à sua experiência com o ensino de língua portuguesa. Primeiramente, há os que têm uma vasta experiência, como é o caso do Professor A e do Professor B, que lecionam na área há vinte anos ou mais. Segundamente, está representado o perfil do Professor C, que iniciou o trabalho com o ensino de língua portuguesa recentemente, há apenas dois anos. Terceiramente, tem-se a representação daqueles que trabalham na área há um tempo intermediário, que é o caso do Professor D, do Professor E e do Professor F.

Principalmente com relação ao terceiro perfil, um dado interessante é que, pelo modo como introduziram suas respostas, eles dão a entender que não iniciaram sua carreira docente como professores de língua portuguesa. Isso fica bem explícito na resposta do Professor F, que informou já ter dado aulas para alunos dos dois primeiros ciclos do ensino fundamental.

Quadro 3 – Entrevista com os professores-informantes: Questão 2

O senhor já trabalhou em instituições privadas (escolas particulares)?

PA – Não, só escolas estaduais. **[E em escolas municipais?]** Não, nunca, só escolas estaduais.

¹⁵ Os enunciados anotados entre colchetes e destacados em itálico correspondem a comentários sobre atitudes dos informantes no momento da entrevista.

PB – Não, não. Privada não. **[Sempre no estado?]** Sempre no estado. Estado e município. No município também. [...] Hoje em dia tá difícil trabalhar hein. Os alunos tá... Nossa! Tá difícil hein.

PC – Não, só em escola estadual. Já trabalhei em escola municipal, no fundamental.

PD – A maior parte em instituição particular, e privada. Em rede pública, ao todo, cinco anos.

PE – Não, nunca tive a experiência não. Sempre no estado e município.

PF – Escola particular não. Eu trabalhei numa escola filantrópica, que é a Fundação Bradesco. Eu trabalhei lá oito anos. **[...com ensino de língua portuguesa também?]** Com ensino de língua portuguesa, eu trabalhei dois anos.

De acordo com as respostas dadas, dois terços dos professores que concederam a entrevista só têm experiência em escolas públicas. Apenas os professores D e F disseram ter trabalhado em instituição particular e filantrópica, respectivamente. Tais dados também são tidos em consideração para a análise das próximas questões.

A partir deste parágrafo, é interessante notar se as informações identificadas nesse início da entrevista repercutem sobre as concepções dos professores, transparentes nas próximas respostas, ou seja, se o perfil dos docentes, o tempo e o espaço de atuação interferem na forma como eles concebem alguns conceitos fundamentais ao ensino de língua portuguesa.

Quadro 4 – Entrevista com os professores-informantes: Questão 3

Em sua opinião, o que significa ensinar português?

PA – Ah, ensinar é dar uma orientada em como as pessoas falam a nossa língua portuguesa certa, né. É muito difícil. É uma grande dificuldade, principalmente para falar. É gostoso ensinar.

PB – Ensinar português significa transmitir conhecimento, né, para melhorar a vida do aluno. Transmitir algo que possa ser útil pra ele, pra vida dele.

PC – Ensinar português? Ah, o nome já fala, “português”, diz tudo, né. Português, gente – não sei se eu estou fugindo... – O português, por mais que a gente fala, né... tá... talvez, pra você falar é mais fácil, mas vai você passar no papel, é difícil, né. Então, português, gente, acho que o português é muito...

PD – Eu acho que ensinar português é fazer com que o aluno perceba as diferenças... e interiorize, sabe, e se preocupe, se preocupe com a fala, com a língua em si.

PE – O descobrir da linguagem, da verdadeira linguagem. Aprender muito porque há uma troca muito grande quando se vai ensinar a língua portuguesa até pela complexidade da língua portuguesa. Você vê que nós temos as diversidades. Então, é muito interessante quando você vai explicar que existe uma norma gramatical, uma norma culta, e eles vêm com a experiência deles, e eles falando o linguajar do dia-a-dia. Então, assim, é muito interessante. Então, eu procuro dar ênfase à norma culta, mas também coloco a eles que, num processo de comunicação, o importante é que haja realmente a interação, independente se eles falam errado ou se eles falam certo. Então, eu procuro sempre frisar isso, e por que disso? Porque nós... variações... as nossas diversidades. Então, eu procuro deixar isso bem claro a eles.

PF – Ensinar português, eu acho que o professor de português ele tem que estar preocupado não só em os alunos saberem ler, tem que compreender o que está lendo, saber interpretar e produzir textos. Acho que ele tem que estar preocupado com o todo. Às vezes, o professor fica preocupado assim: “ah, olha como ele escreve”, né, então a partir da grafia, da ortografia na verdade. Eu acho que não é bem por aí. Também tem muito a ver... às vezes, eu acho assim que o professor de português ele é muito rotulado por essa questão de ortografia, né. Eu percebo isso nas outras disciplinas também. Os professores falam assim: “ah, olha como o aluno escreve, nem parece que estuda português”. Ôh, professor, péra aí, não é bem assim, né. O aluno, ele tem que ser formado, né, como um todo e não como apenas uma parte do todo, né, só com a ortografia, sendo rotulado... porque ele errou algumas palavras ele não sabe nada em português, não é bem assim. O professor de português tem que estar preocupado com o todo, né.

É possível distinguir dois tipos de resposta. O primeiro corresponde às falas dos professores-informantes A, B e C. Nesse caso, nota-se a preocupação com o aspecto normativo e as noções de certo e errado, o que explica a ênfase em dizer que aprender português é difícil. Há, no entanto, uma controvérsia entre a resposta dos professores-informantes A e C quanto ao motivo dessa dificuldade. O Professor A diz que existe uma “grande dificuldade, principalmente para falar”; em oposição, o Professor C afirma que o problema não se deve à fala, mas à escrita. Para o Professor B, ensinar é transmitir o conhecimento do que é correto para garantir ao aluno o direito à promoção social.

O segundo tipo abrange o depoimento dos professores-informantes D, E e F. Esses professores demonstram maior respeito pelas diferentes formas de uso da linguagem, as variedades linguísticas. Além disso, mostram-se preocupados em não reduzir o estudo da língua aos aspectos gramaticais.

Convém destacar que, no discurso desses professores, também aparecem algumas imprecisões – “o importante é que haja realmente a interação, independente se eles falam *errado* ou se eles falam *certo*”; “porque ele *errou* algumas palavras ele não sabe nada em português” –, isto é, eles ainda fazem menção às noções de certo e errado, mas vale afirmar que, diferentemente do que ocorre com os três primeiros, parece que esse não é ponto principal que conduz o trabalho deles em sala de aula, como comprovam outras respostas da entrevista.

Quadro 5 – Entrevista com os professores-informantes: Questão 4

Em sua opinião, o que um professor de língua portuguesa deve ensinar aos seus alunos?

PA – Eu acho que deve ensinar a ler, interpretar, né? Acho que são os principais.

PB – Ah, deve ensinar o básico, né: ler, escrever, tudo no geral.. eh, um pouco de cada, um todo, no geral.

PC – Deve ensinar? [*pareceu não saber responder*] **[O que ele deve transmitir ao seu aluno?]** Conhecimento, né. Ah, sei lá, talvez, não só o conteúdo, né, porque, às vezes, ele fica muito ali, né, mas passar a realidade, né, do dia-a-dia, do cotidiano,

né... porque não só ficar naquele livro didático, né. De vez em quando, sair um pouquinho.

PD – Eu acho que, desde o comportamento, do falar, do se portar, do pensar, ao redigir.

PE – Olha, o que um professor de português deve ensinar aos alunos... Bom, o essencial é o conhecimento da língua, da forma como a língua muda, né, e também, que acredito que mais imprescindível, o mais importante que nós fazemos é ensinar a escrever, a produzir textos. Eu acho que para uma sala, para um aluno fluir cem por cento, a primeira coisa deve partir da leitura. Então, a leitura é a base de tudo. E, às vezes, por questão de rapidez e agilidade, alguns acabam deixando isso de lado, mas eu procuro fazer, muito embora, sei que, às vezes, toma tempo a leitura, a interpretação, sei de tudo isso, mas eu sei que é preciso. E eles só se tornarão bons escrevedores a partir do momento que se tornarem bons leitores.

PF – O professor de português, ele deve ensinar aos alunos a, a primeira coisa, a ter o hábito de leitura, a gostar de ler, porque, a partir da leitura, que vem as outras coisas que vão se acrescentando, né, que é você saber compreender o texto, saber argumentar, saber expor ideias, né, saber interpretar também, que hoje é o que está mais em questão nos provões aí, né. Então, o professor tem que estar preocupado com isso para poder ensinar português.

A prática que predomina no discurso dos professores-informantes é a leitura. Resta descobrir como ela é trabalhada em sala de aula. De acordo com Geraldi (1984), há diferentes formas de se posicionar ante o texto: leitura como busca de informações (p. 93-94), leitura como estudo do texto (p. 94-96), leitura do texto como pretexto (p. 96-97) e leitura como fruição do texto (p. 97-99). Contudo, no caso do aluno, a sua vivência de leitura pode ser limitada conforme as estratégias utilizadas pelo professor. Essas estratégias, por sua vez, estão diretamente relacionadas com a concepção de leitura do docente.

Espera-se que o professor entenda a leitura como uma atividade de produção de sentidos, com o foco na interação entre autor, texto e leitor (a esse respeito, ver o Quadro 1, à página 9).

Nas respostas do pingue-pongue realizado ao final da entrevista, pode-se distinguir formas diferentes de considerar a leitura, com vistas: ao desempenho expressivo dos alunos (PA e PC), à satisfação pessoal (PB), à recepção oral e escrita (PD), à importância para a língua (PE) e ao aprendizado (PF). No entanto, nenhum docente entrevistado explicita a concepção de leitura como atividade altamente complexa de construção de sentido.

Quadro 6 – Entrevista com os professores-informantes: Questão 5

Ao introduzir um novo conteúdo, por onde (de que forma) o senhor começa? E, geralmente, quais são as etapas desse processo?

PA – Olha, eu começo assim: hoje, eu falo assim, hoje nós vamos estudar “Encontros vocálicos”. O que que é? Falo, passo um pouco, explico e aí passo atividade. **[Basicamente, em todos os conteúdos, é isso o que acontece?] É.**

PB – Primeiro, a gente dá, pra introduzir um conteúdo, tem que dar uma motivação, né, motivando o aluno primeiro pra depois entrar com o conteúdo. **[O que seria essa motivação?]** No caso, se você não trouxe alguma novidade, os alunos não vão nem dar muita atenção. Precisa explicar a importância, “ó, pessoal, vocês precisam aprender esse conteúdo porque vocês usar bastante na sua vida”. **[E quais seriam as etapas, após introduzir o conteúdo?]** Assim, depois de introduzir o conteúdo, dar a motivação, aí vai pra parte de escrita, né. Ver os tópicos principais. Aí, depois desses tópicos, vai para a parte/prática de atividades para registrar, a fixação deles.

PC – Ah, que nem hoje eu comecei esse aí, né. Eu falei um pouquinho de cada, né. Aí, depois eu vou passando as atividades em cima daquilo. Acho que todo conteúdo tem que começar pelo início, né, não adianta começar pelo meio ou pelo final, que não vai dar em nada. **[Então, você começa sempre apresentando conceitos?]** Sim, que nem hoje não deu tempo, né, porque eu estava com um monte de conteúdo, bastante atividades. Então, aquilo vai aulas e aulas. Porque é ali, durante o exercício, que eu vejo onde o aluno tem dúvida. Porque a teoria é uma coisa, a prática é outra, né.

PD – Eu sempre me preocupo em perceber primeiro se o aluno conhece aquele conteúdo, se ele já viu, se ele tem algum conhecimento prévio a respeito do que eu vou passar. Após essa etapa, eu procuro conversar com eles sobre o conteúdo, dando uma prévia do que é o conteúdo e procurar sempre, quando é possível, né, um material de apoio, um *Datashow*, cartaz, *slide*, alguma coisa que sirva de apoio pra ele, que ele possa visualizar, sabe? E eu gosto muito, assim, embora você não tenha, às vezes não seja possível, a participação da turma, né. Mas a participação da turma você não... você busca, você não, nem sempre você consegue, porque você não pode obrigar os alunos a participarem. Então, quando eles se negam a falar, você tem que se calar também. **[Na hora de planejar é uma coisa, na hora da execução depende deles.]** Depende deles porque é um conjunto.

PE – Olha, geralmente eu começo... quando você tem, é... fala-se muito em abolir o livro didático, que o professor tem que saber trabalhar sem o livro didático, mas ele é o nosso norteamento, a nossa bússola. Então, se há o conteúdo, eu procuro... quando há o conteúdo no livro, eu procuro somente explicar as questões básicas e já ir direto para a atividade. Mas, quando não tem, eu procuro passar as definições. E como que eu faço? Eu procuro os livros bem sintetizados, os conteúdos, porque eu acho que não é interessante dar um monte de definições. Acho que o importante é você partir da questão prioritária, é, que vai realmente introduzir o assunto que eles vão apreender. Aí, depois, já num segundo momento, as atividades, verificando se eles aprenderam ou não.

PF – Geralmente, ao introduzir um conteúdo eu procuro sempre fazer uma referência com a realidade dos alunos, entende? Porque não adianta eu – aqui nós estamos no estado de Mato Grosso do Sul – querer pegar algo de outro estado, né, de São Paulo, Rio de Janeiro, uma comparação do ensino de lá com o nosso aqui, que não tem nada a ver com a nossa realidade. Então, eu procuro fazer uma referência do que eles vivem aqui na nossa região. Pego exemplos daqui da região, cito Campo Grande, cito Dourados, né, e tento transmitir para eles através desses exemplos assim pra poder começar o conteúdo, fazendo, tipo assim, um aquecimento. **[E as etapas?]** E as etapas do processo? Eu, geralmente, assim, na questão da metodologia, eu, minha aula é expositiva, eu procuro usar o *DataShow*, levo eles para a sala de tecnologia quando é necessário, né. Eu programo as minhas aulas com antecedência e cumpro assim o que eu coloco no planejamento.

Isso é importante. Às vezes, o professor coloca lá só para dizer que fez, né. Eu não, eu costumo, assim, a cumprir o que eu faço. Às vezes, não sai do jeito que eu planejei, porque a gente planeja, mas não quer dizer que vai acontecer aquilo, mas eu procuro dinamizar minhas aulas. Faço assim, principalmente assim para o oitavo, para o nono e para o primeiro médio, assim, seminários, assim, para eles começarem a poder expor ideias, né, colocar opiniões. Acho isso importante.

A maioria dos professores-informantes (A, B, C e E) demonstra estar presos a métodos expositivos tradicionais de ensino que se resumem à apresentação dos conteúdos e, em seguida, à realização de atividades. Embora o professor B pareça inovador com a inserção de uma “motivação” no início de cada aula e com a articulação com a parte “prática” dos estudos, na verdade, tais inovações consistem, respectivamente, em chamar a atenção do aluno de forma bem genérica e artificial para o novo conteúdo e em realizar exercícios de fixação ao final da exposição, como comprovam as observações (item 4.3).

Não há problema algum em ministrar aulas expositivas, a questão é em que medida essas estratégias permitem uma abordagem mais atenta à pluralidade dos gêneros textuais e aos efeitos de sentido que esses conteúdos provocam quando empregados num texto. O que ocorre é que, na maioria dos casos, os métodos tradicionais de ensino da língua portuguesa estão ligados prioritariamente ao estudo da Gramática Tradicional.

No caso dos professores-informantes D e F, embora nenhum deles aponte, de fato, as etapas do seu processo de ensino dos conteúdos, as estratégias eleitas a partir do reconhecimento da realidade dos alunos parecem propiciar um trabalho mais adequado ao desenvolvimento da competência discursiva deles porque há de levar em conta os ambientes sociodiscursivos nos quais eles participam. Ainda que utilizem procedimentos expositivos, não se resumem ao estudo das nomenclaturas e classificações gramaticais.

Ainda com respeito aos professores-informantes D e F, é interessante verificar em suas falas a referência ao uso da tecnologia. O discurso deles tende a imprimir-lhes a imagem de “professor moderno”. No entanto, deve-se avaliar a forma como essas tecnologias são empregadas e em que medida são realmente

produtivas em relação às competências determinadas por esses professores para o conteúdo que estiver sendo trabalhado. Por isso, os PCN+ recomendam uma postura equilibrada:

Longe de omitir-se em relação aos ganhos que a informática trouxe aos sistemas de ensino ou de fanaticamente centrar seu ofício nos avanços tecnológicos, o professor deve manter uma posição de equilíbrio, observando quatro entradas plausíveis e práticas nesse universo: utilizar editores de texto; explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos de ensino; estimular a comunicação à distância por meio da telemática; e utilizar as ferramentas multimídia no ensino. (BRASIL, 2000, p. 88).

Vale lembrar que os professores-informantes D e F disseram utilizar as tecnologias como “material de apoio” e “quando necessário”.

Quadro 7 – Entrevista com os professores-informantes: Questão 6

Vários teóricos opõem o ensino por meio da gramática tradicional e a prática de análise linguística ou ainda prática de reflexão sobre a língua e a linguagem (BRASIL, 1998b, p. 34). Como o senhor distingue essas duas concepções? Ou seriam dois “rótulos” para o mesmo produto?

PA – Ah, pra mim são diferentes, né, mas na hora de explicar você tem que envolver todos juntos, né. Tanto a gramática... *[um aluno aparece na porta da sala e o professor comenta: “Não tem jeito, né, até aqui eles me perturbam!”]*. Então, a gramática tem que explicar, a linguística, o conceito, o nome.

PB – Eu acho que são diferentes, né. Eu acho que são diferentes. **[Como o senhor vê a diferença entre gramática tradicional e análise linguística?]** A tradicional, ela é mais assim... chamar a atenção dele para aquele conteúdo. Fica mais, vamos dizer... Fica mais preso àquele conteúdo. É a tradicional. E a linguística, é... como que é a pergunta? A linguística aí? **[...prática de análise linguística.]** Ah, tá. Ela é a leitura da língua nossa, é desenvolver a língua, no caso.

PC – Eu acho que o que muda aí é só o nome. Porque gramática, né, a antiga, eu vou ter que passar. A linguística, que você falou lá, é? **[...a análise linguística]** A análise linguística. Se eu faço uma produção, né, uma produção de texto. Sei lá, eu

acho que eu estou usando, né, sei lá, acho que é meio junto. Na minha opinião, os dois caminham juntos. Não sei se eu fugi ou se era isso.

PD – Eu acho que é um conjunto. Os dois caminham juntos, porque não tem como você ensinar só a gramática, fugindo da linguística. Porque uma coisa se prende na outra. Porque a linguística fala uma coisa, e a gramática é mais uma norma, né, na minha concepção, né, é mais normativa mesmo. E a linguística é como você vai usar aquela gramática normativa que você aprendeu. Então, depende muito do falante. Então, eu acho que os dois acabam tendo que se unir para que aconteçam as coisas.

PE – Olha, na realidade, eu costumo dizer que aí há uma dualidade, ou seja, duas ideias. Primeira, a primeira questão de ensinar gramática. Muitos estudiosos dizem que, é, deve-se deixar a gramática de lado, e ensiná-la no texto e no contexto. Só que há um impasse ainda. Ainda precisa se definir se, até que ponto a gramática é importante. Por quê? Porque eu já percebo que, nos concursos, eles costumam pedir a gramática pela gramática. Agora, de uns dois anos pra cá, já vem vindo no texto, na interpretação textual e tudo, mas ainda precisa se verificar se é isso mesmo, se vai utilizar a gramática no contexto de um texto ou se vai ser a gramática pela gramática. Então, aí ainda, eu acho uma coisa paralela. Então, o que precisa? Se definir bastante. Porque se continuar assim, nós temos professores e professores, como em todas a diversidade de trabalho as profissões que se têm. Então, muitos são tradicionalistas e não seguem essa sequência de raciocínio que, também no texto, nós podemos ensinar gramática. Então, eu acredito que, daqui a uns dois, três, quatro anos, vai se adaptar, mas que, para mim, quando eu fiz a faculdade, não ensinaram. Nós aprendemos... dizia muito “porque não se deve ensinar a gramática”, “deve-se abolir a gramática em sala de aula”, mas não se dizia o porquê. Então, eu li vários livro sobre isso aí. E, quando você vai para a sala de aula, a realidade é outra, né. E tem, se você pegar os conteúdos que eu passei para você ali, é... pede os termos essenciais da oração. O que que é? É classificação do sujeito e do predicado. Eu posso buscar isso no texto? Posso. Posso sim, mas se eu não destrinchar no quadro, explicar para o meu aluno o que é sujeito e predicado, a classificação do predicado, a classificação do sujeito, eles não vão saber classificar. Então, assim, eu, ah, aposto sim nessa segunda alternativa, que é o novo, que nós precisamos inovar, mas que ainda precisa ser mais esclarecida.

PF – Acho que as duas são importantes, porque a gramática tradicional, ela, né, aquele ensino tradicional do português, né, que tudo tem que ser remetido à gramática, né, ensinado na gramática, não pode fugir daquilo, né. Já a gramática reflexiva faz com que os alunos reflitam sobre o que eles estão fazendo, o uso da língua, da linguagem. Eu acho isso importante. Então, assim, eu acho que as duas precisam caminhar juntas. Nenhuma desmerecendo a qualidade da outra, mas que o professor consiga dosar, no seu dia-a-dia, as duas como métodos de ensino.

É interessante notar as diferentes perspectivas reveladas nas respostas dos professores-informantes: um deles (C) acredita que gramática tradicional e análise linguística são a mesma coisa; um (D) entende que são diferentes, mas não soube explicar essa diferença; três (A, D e F) defendem que as duas são diferentes, mas devem caminhar juntas; e apenas um (E) reconheceu que, do ponto de vista metodológico, elas são completamente diferentes e que há necessidade de ser definido até que ponto a gramática é importante. A fala do Professor E deixou evidente que ele tem dúvidas, mas está disposto a adequar sua prática, se for o caso.

Na verdade, a divergência entre a Gramática Tradicional e a Análise Linguística reside nas diferentes concepções de língua(gem), o que, no caso da segunda, implica repensar o que é importante ensinar nas aulas de língua portuguesa.

Como consta no primeiro capítulo deste trabalho, Mendonça (2006) afirma que o termo análise linguística foi utilizado pela primeira vez por João Wanderley Geraldi para se contrapor ao ensino tradicional de gramática. Para elucidar as diferenças que opõem o ensino de gramática e a análise linguística, convém retomar o quadro proposto por Mendonça (2006).

Quadro 8 – Diferenças entre ensino de gramática e análise linguística

Ensino de Gramática	Prática de Análise Linguística
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.

Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as aulas de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
Privilegio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade da norma-padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: Mendonça (2006, p. 207).

Quanto àqueles que não conseguem distinguir ou consideram que ambas devem atuar conjuntamente, acredita-se que esse dado seja consequência de um (longo) período transitório que insiste em permanecer, em que as duas concepções coexistem e a primeira ainda predomina.

Quadro 9 – Entrevista com os professores-informantes: Questão 7

A partir de 1998, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados pela Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação mediante a colaboração de muitos educadores brasileiros, os objetivos da educação se reorganizam a fim de formular uma proposta voltada

para a formação de cidadãos. Em sua opinião, qual é o papel dos PCN para o ensino de língua portuguesa?

PA – Eu acho que ideia é mostrar de maneira ampla, né, pra gente fazer todo mundo falar o mesmo, a mesma linguagem. Todos falem o mesmo... porque tem muitas coisas que o nosso *Referencial* que o André¹⁶ colocou que veio lá da Bahia, quer dizer é um texto que vem generalizar, pra todo mundo ficar igual, do mesmo jeito, né.

PB – Os *Parâmetros* precisam... uma linha de interdisciplinaridade. Um assunto sobre, um assunto de ciências, português, pegar o contexto, pra matemática, pra história, um pouco de cada, né, de acordo com o assunto em sala de aula, de acordo com a forma naquele momento. Se um assunto for de matemática, mas é possível conduzir para a língua portuguesa, você aproveita ele para desenvolver outra coisa. Vai depender do trabalho de cada um.

PC – Ah, meu Deus! *[Não soube responder e pediu para pular a questão.]* **[Vou tentar reformular a pergunta para o senhor: qual é a validade desse documento que o Ministério da Educação elaborou como parâmetro para ser seguido?]** Você fala baseado nesse nosso que você acabou de olhar? *[referindo-se aos Referenciais Curriculares do estado]* **[Não, com relação aos PCN.]** Não sei, ficou difícil, hein. **[Então, vamos para a próxima pergunta.]**

PD – Eu acho que é um papel mediador para que os caminhos sejam seguidos da melhor forma possível. Não é uma bíblia. Eu acho que é, são flexíveis e depende muito de como cada professor interpreta tudo aquilo que está ali inserido nos *Parâmetros*. Eu acho que não é uma coisa estática, mas você também não pode abolir aquilo ali, não é. Então, você que usar como norteadores daquilo que você se propõe a ensinar, tipo como educar através daquilo que você vê nos *Parâmetros*.

PE – Olha, é um direcionamento para nós também. Só que eu percebi que, quando teve os *Parâmetros*, os cursos, é, havia toda uma preocupação de se formar, produzir os conteúdos tudo dentro dos *Parâmetros Curriculares*. E eu percebo também que, depois disso, até 2003, falava-se muito em *Parâmetros*, PCNs, né. Mas aí foi, parece que foi se esquecendo... o que eu percebo é que o governo

¹⁶ Referência ao governador do estado de Mato Grosso do Sul, André Pucinelli. É interessante notar que o professor atribui ao governador a elaboração do Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do estado.

federal de repente ele nos dá uma proposta, parece que uma luz, e acaba se engavetando e se esquecendo. E aí, agora nós temos o *Referencial*, que já tem uns, já tem há bastante tempo o *Referencial* do governo estadual. É bom? Sim, só que ainda precisa reformular algumas questões, precisa ser revisto alguns pontos, alguns tópicos que eles nos colocam para trabalhar, né. Bom, enquanto educador, eu sei que você nunca vai achar um, você nunca vai achar um livro que vai ter tudo aquilo ali. Você tem que saber mesclar, dosar para poder suprir, né. Mas eu acredito ainda que só a educação vai transformar o país. Paulo Freire. [risos]

PF – Acho que o papel dos PCNs em Língua Portuguesa é estar norteando, direcionando o professor o que é o papel dele na educação, na formação de língua portuguesa, o que eu vou passar na minha área, na minha disciplina de língua portuguesa para os meus alunos. Então, na verdade, os PCNs é um material de apoio para o professor estar aplicando o seu ensino dentro da sala de aula.

A metade dos professores (D, E e F) considera que os PCN sejam documentos que norteiam/direcionam o trabalho dos professores. O Professor A os enxerga como algo que padroniza o ensino. O Professor B se ateve à questão da interdisciplinaridade no projeto pedagógico. O Professor C não soube responder. As diferenças nas respostas se devem aos enfoques privilegiados na rápida avaliação que os professores devem ter realizado antes de responderem.

Ao analisar as respostas dos professores que mencionaram a função padronizadora do documento, surge uma dúvida com relação às que os docentes apresentaram anteriormente. Se os PCN foram elaborados para padronizar, por que há maneiras diferentes de ensinar Língua Portuguesa, como demonstra a comparação das respostas anteriores? Uma das hipóteses é a de que os PCN não sejam conhecidos e/ou utilizados pelos professores. Quanto a isso, convém verificar as respostas fornecidas à próxima questão.

Quadro 10 – Entrevista com os professores-informantes: Questão 8

O senhor costuma consultar esses *Parâmetros*?

PA – Não, eu uso. De vez em quando, quando surgem dúvidas.

PB – Raramente. *[risos]* Raramente, não costumo.

PC – *[Hesitou]* Eu vou ser franca. Eu comecei agora, né. Nossa, eu ainda tenho muita dificuldade, sabe? A gente acha dificuldade, sabe por quê? A minha área, ultimamente, eu dei mais aula de língua espanhola do que português. Eu sou formada em português, só que eu quase não atuei na área de língua portuguesa. Quer dizer, eu fiquei um pouco fora, então. **[O estudo dos PCN aconteceu mais na época da graduação?]** Sim, ahã.

PD – Quando eu estou preparando meus planejamentos, eu procuro sempre dar uma olhada para ver se eu estou de acordo ou se estou completamente fora do contexto, mas, assim, não é, assim, uma coisa que eu me preocupo em sempre estar ali, junto comigo, na sala, por exemplo, ou aqui na sala dos professores. Porque eu mesmo não faço planejamento na escola, eu faço planejamento em casa. Então, quando eu vou elaborar meu planejamento, eu me preocupo em estar pesquisando, estar dando uma olhada, mas depois não.

PE – *[Ver resposta da questão 10.]*

PF – Olha, no começo, no começo da minha profissão – eu vou ser bem sincero para você – eu costumava sim. Eu li, já li os PCNs. Só que, assim, no dia-a-dia, na correria do dia-a-dia, quarenta horas, eu não costumo mais fazer isso. Porque a gente começa, a gente absorve aquilo que nos diz ser mais importante, né. E, geralmente, no dia-a-dia, tem coisas que você vai acabando sistematizando por si mesmo e vai fazendo. Mas no começo sim, eu procurei bastante a teoria pra poder aplicar na sala de aula e me ajudou muito. Mas agora, no dia-a-dia, eu não uso mais.

Com exceção do Professor D, o qual afirmou que consulta os Parâmetros de Língua Portuguesa quando ele está preparando os seus planejamentos, os demais professores disseram que só o fazem raramente. Talvez, isso explique os equívocos com relação às concepções de texto, discurso, competência discursiva e reflexão gramatical, demonstrados durante a entrevista.

Identifica-se, portanto, um dos motivos pelos quais haja uma lacuna, ou ainda, um desencontro entre os Parâmetros e as variáveis.

Quadro 11 – Entrevista com os professores-informantes: Questão 9

Aqui no estado, há outro documento que norteia o trabalho dos professores: o *Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS*. Inclusive, parece-me que eles são mais utilizados que os *Parâmetros*. Então, qual seria o papel do *Referencial*?

PA – Os *Referenciais*, eles, bom, o que eles deram pra nós é o que a gente seguiu pro... o estado inteiro. Porque cada um dá uma matéria, e um aluno vai de uma escola pra outra, e tem que ter aquele conteúdo, né, que ele ainda não viu. Então, tem que seguir tudo igual. É uniformizado.

PB – Esse deste ano, eu estava conversando com [o Professor A]¹⁷, ele veio assim muito vago, porque, no ano passado, o que vimos, vimos com os professores, professores por área... vimos que havia mudanças... tópicos principais de educação. Ele que veio agora com essa divisão provisória. Só que o conteúdo só está na internet. Não foi muito bom, não. O Currículo do ano passado está bem melhor do que esse. Esse ano eu não gostei não, sinceramente.

PC – Você faz umas perguntas meio complicadas. A resposta, a gente fica meio confusa. [*Não soube responder*]. Ah, eu não quero responder o que eu não quero responder... Faz uma mais fácil. [*risos*]

PD – Eu acho que o papel dos *Referenciais* é mais conteudista. Porque você precisa cumprir, cumprir, aquilo, tudo o que está no *Referencial Curricular*. Ele, ah, os conteúdos que estão ali precisam constar no seu diário de classe, eles precisam constar no seu planejamento, porque é através daquilo que a secretaria de educação vai, vai saber se você está trabalhando aquele conteúdo ou não. E você tem que seguir o que é cobrado. Então tudo o que está nos *Parâmetros*... nos *Referenciais*, você tem que trabalhar em sala de aula com a série que você está trabalhando no momento.

PE – Eles já são mais a prática diária dos conteúdos em sala de aula. Nosso dia-a-dia, então assim, não precisa mais ficar listando conteúdos, nós já temos pronto.

¹⁷ Substituição realizada para preservar a identidade do professor, que é colega de trabalho na mesma instituição e também participou da pesquisa, inclusive concedendo entrevista.

Mas o que temos que fazer? É preparar a nossa aula. Porque, antigamente, o que via muito nas práticas de sala de aula... o professor chegava com um papelzinho e perguntava “aonde eu parei?”. Perguntava para os alunos e os alunos que acabavam situando esse professor para ver onde ele parou. Hoje, não. Hoje, nós temos que preparar a nossa aula, e chegar com tudo preparado, e desenvolver em sala. Então, eu acho que o Referencial veio contribuir bastante. O PCN direcionou bastante também na reflexão da própria língua portuguesa, e muito. Acho que veio muito a acrescentar.

PF – Então, o *Referencial*, ele veio para nortear o nosso trabalho, assim como se a gente tivesse que seguir um parâmetro, né. Um parâmetro que foi, assim, oferecido, proposto pelo estado, o governo do estado. Pra quê? Pra gente não se perder naquilo que a gente vai passar para os nossos alunos, né. Então, no primeiro bimestre lá tem, tem gramática, tem ortografia, tem linguagem, tem leitura, tem interpretação de texto, tem, né, a parte gramatical. Então, assim, e cada bimestre tem um tipo de conteúdo para ser trabalhado dentro da gramática, tem um tipo de ortografia pra gente trabalhar com os alunos. Então, assim, ele veio para nortear o nosso trabalho mesmo, pra gente não se perder. É tipo um espiral, né, que funciona em forma de círculo. A gente tem que estar cumprindo aquela tabelinha; no primeiro bimestre aqueles conteúdos – são tantos que, em mente, agora, pra eu te falar, eu não vou conseguir –, mas, assim, que eles vêm interligados, primeiro bimestre com o segundo, com o terceiro, com o quarto bimestre, então vem um espiral mesmo de conteúdos pra gente passar pra cada série, né. O sexto ano tem os seus conteúdos, o sétimo ano tem. E, assim, eu percebo, de uma série pra outra, que sempre há uma revisão graduada. Por exemplo, o sexto ano, eles estão vendo lá, é, sinais de pontuação. Lá no oitavo ano, ele vai ver novamente aquele conteúdo, só que com um grau de dificuldade maior, entendeu? Então, nessas quatro séries aí, eles sempre vão estar vendo, sempre relembrando, né, fazendo uma retomada e outros conteúdos que vão se acrescentando também.

Mais uma vez, a resposta dos professores D, E e F, se aproximam. Desta vez, por concordarem que os Referenciais Curriculares cumprem um papel conteudista, seja como norma de cobrança, como base para preparo das aulas ou como uma forma de promover retomadas progressivas ao longo dos anos escolares.

Pelo estudo que foi realizado de tal documento, há que se concordar que, diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a prioridade dos Referenciais é estabelecer os conteúdos que deverão ser trabalhados a cada bimestre. No entanto, em suas respostas os professores ignoram o fato de que tais conteúdos sempre aparecem interligados a determinadas competências. Ou seja, foi priorizada a listagem de conteúdos em detrimento de uma das partes mais significativas e relevantes do Referencial.

Ademais, apesar de o comentário do professor-informante F se referir somente ao Referencial, é sabido que os PCN também seguem um modelo de organização didática que é “tipo um espiral”. Tal asserção pode ser observada no seguinte trecho:

A articulação desses fatores – necessidades dos alunos, possibilidades de aprendizagem, grau de complexidade do objeto e das exigências da tarefa – possibilita o estabelecimento de uma seqüenciação não a partir da apresentação linear de conhecimentos, mas do tratamento em espiral, seqüenciação que considere a reapresentação de tópicos, na qual a progressão também se coloque no nível de aprofundamento com que tais aspectos serão abordados e no tratamento didático que receberão. (BRASIL, 1998b, p. 39).

Mais uma vez, foi constatado um reducionismo nas respostas dos professores da Escola 3: o Professor A, que havia dito que a função dos Parâmetros é padronizar, afirmou que a função dos Referenciais é uniformizar; o Professor B simplesmente comentou que não apreciou as reformulações realizadas no documento; e o Professor C não soube responder. O que leva a crer que tais professores carecem de um processo de formação pedagógica mais atuante que os auxilie para se adequarem a uma visão de ensino mais esclarecida.

Quadro 12 – Entrevista com os professores-informantes: Questão 10

O senhor costuma consultar o *Referencial Curricular* com frequência?

PA – É, eu faço os planos de aula baseado nele.

PB – Ah, esses sim, com certeza. **[Com que frequência?]** Assim, a cada dois, três meses. Na elaboração dos planos de aula. Os planos de aula a gente faz a cada quinzena.

PC – Tá, esses eu recebi agora. Só que, como eu falei para você, tem conteúdo, eles colocaram muito, assim, blá-blá-blá de, de leitura e produção de texto, só que eu vou ser franco pra você: aluno não quer produzir, não. Eu ensinei como se faz redação, segui os métodos tudinho, pedi... até hoje, estão me entregando papezinhos, não sei quantos dias. Eu falei: “gente, eu não vou pedir mais”. Você quer matar aluno, é você pedir produção de texto. Eles querem só pegar tudo de mão beijada. Aluno, não sei se alguém já falou isso, mas aluno não quer nada com nada, viu? Só se você fala, aí o aluno fala “ah, professor, pra que isso?”, ahã, “a gente não vai usar isso lá na frente”, é isso que eles falam. Pior que vai, precisa, tem que produzir, né. Eu falei, não, eu vou dar nota. Eu falei que hoje era o último dia, aí você viu que eles estavam entregando os papezinhos? Aí, eu falei assim: vou olhar, vou sentar, vou chamar pra ver. Aí, você perguntou: “você faz produção de textos?”, só que eu ainda não tinha iniciado, né. Eu vou ficar quase três semanas para pegar aquelas folhinhas. Eles não gostam de produzir textos. **[E o trabalho com gramática é mais tranquilo?]** A gramática, que nem ali, resumido né, porque, no livro, é blá-blá-blá, e reclamam. Então, eu já faço o resumo e vou dar atividades. Aí, eu vou seguir a gramática. Aí, eu falo: “tal dia...”. Tem dia que eles reclama que têm um monte de livros para carregar. Você viu que hoje eu não estava com o livro, né, porque eu pesquisei tudinho e fiz, né. Aí, “tal dia”, eu falo, eu trago a gramática para dar continuidade, porque senão não traz o livro. Porque, senão, eles querem tudo de mão beijada. Aluno não é igual no tempo que a gente estudava, que corria atrás, não. Hoje, eles querem, assim, que dê tudo de mão beijada para eles. Como que vai mudando, viu, a cabeça desses jovens.

PD – Sempre! Sempre. Todo planejamento é em cima do *Referencial Curricular*.

PE – Olha, eu vou ser bem sincero para você. O PCN, geralmente quando é início de ano letivo que vou estar, que eu estou preparando, que eu vou estar preparando algum conteúdo, alguma coisa. Eu vou lá e olho, inclusive o de língua inglesa, que eu utilizo bastante. Na língua portuguesa, às vezes eu só dou uma olhadinha. Agora, o *Referencial* eu constantemente estou lendo, estou vendo. Eu utilizo mais o *Referencial* mesmo.

PF – Sim, esses eu... na verdade, o *Referencial*, ele tem que ser consultado sempre porque nosso planejamento aqui é quinzenal. Então, a gente faz em cima do

Referencial, a gente tem que consultar, vamos dizer assim, de quinze em quinze dias. [risos]

Quase todos os professores, com exceção do Professor C, responderam que consultam os Referenciais regularmente em razão da elaboração dos planos de aula. Conforme relatado mais adiante, no item 4.2, alguns professores preparam semanalmente, embora a maioria o faça quinzenalmente.

Apesar de o Professor C não ter respondido à questão, ele revelou dados importantes na sua fala. Ele criticou amplamente os alunos pelo desinteresse deles com relação às aulas em que o professor “trabalha” com textos, principalmente sua aversão à prática de produção textual. Porém, tal atitude deve ser esperada de alunos cujo professor assume como discurso em primeira pessoa o enunciado: “Só que, como eu falei para você, tem conteúdo, eles colocaram muito, assim, blá-blá-blá de, de leitura e produção de texto”. Ou seja, um professor que rotula as práticas de leitura e produção, essenciais ao desenvolvimento da competência discursiva do aluno, como “blá-blá-blá”, não pode esperar de seus alunos mais do que desinteresse e aversão, pois as metodologias privilegiadas pelo professor contribuem para essa postura dos alunos.

A fala do Professor C demonstra um fato preocupante: um equívoco teórico e/ou uma concepção reducionista com relação ao objeto de ensino das aulas de Língua Portuguesa gera(m) consequências diretas para o desenvolvimento e para aprendizagem do aluno. Um professor que não valoriza as práticas de leitura e produção de texto, ou ainda, que não acredita na produtividade do trabalho com os textos (e gêneros textuais), obviamente não consegue encontrar caminhos para motivar seus alunos a interagirem com e por meio de textos. Estando desmotivados, os alunos não veem utilidade prática nas aulas de Língua Portuguesa e perdem o interesse pelo estudo da língua por a considerarem distante da sua realidade comunicativa. Consequentemente, em um cenário como esse, torna-se difícil o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos.

Quadro 13 – Entrevista com os professores-informantes: Questão 11

O texto dos *Parâmetros* (BRASIL, 1998b), na página 23, afirma que “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva”. Na sua concepção, de que forma o professor pode contribuir para o desenvolvimento da competência discursiva do aluno?

PA – Ah, eu acho assim: nós temos que ver a importância desse conteúdo no *Referencial*, a matéria que ele tem que estudar.

PB – Como posso contribuir? Assim, quando vou passar para o aluno cada conteúdo, posso acompanhar o aluno para ver se tá bom, né; dar uma sondada para ver o que tá bom e o que tá ruim, né.

PC – Ah, foi o que eu disse, né. Talvez, você faz de tudo por aquele aluno ir, e o aluno não quer nada com nada. **[Mas o que o senhor acha que o professor pode fazer para contribuir com o desenvolvimento da competência discursiva do aluno?]** Ah, sentar junto, né, tentar ver o que que ele erra, mas, sei lá, hoje está difícil. O aluno, hoje – eu vou fugir um pouco –, o aluno hoje, ele quer nota, ele não quer saber de estudar. Ele quer nota. Se você fala “lê aí”, ele pergunta: “e, aí, vai dar nota, professor?”. Eu lembro que fiz aula com a *[citou o nome de uma professora universitária]*, ... um pontinho, aquele pontinho nunca caiu na nossa nota, né. Então, não é assim, não. Hoje, o aluno, ele só quer ... Está ficando difícil. Nossa! Eu não sei como que é o segundo, como que é o terceiro, como que é nas outras salas, mas na minha, tem duas ou três ali que, eles são bonzinhos e tudo, mas eles não querem produzir, parece que quando você pede uma coisa, parece que você está enforcando aqueles alunos. Ah, sei lá. Ah, cortando ainda, uma pessoa mais antiga na área, responderia, seria melhor, porque já sabe, né, só que eu, a minha experiência que eu estou tendo, do ano passado para cá, é essa: aluno, ele só quer colher, ele não quer produzir. Difícil!

PD – Eu acredito que nós teríamos que ter mais tempo, mais tempo para que o aluno se sentisse mais livre para a competência discursiva, porque, como você tem que cumprir um papel conteudista, às vezes não sobra tanto tempo para a parte discursiva. Porque eu acho que o discurso parte dos textos. Através de um texto, você pode fazer com que um aluno reflita sobre o tema e exponha suas ideias, sua

concepção, e até você chegar nesse ponto, fazer com que o aluno fale, seja livre para expressar suas ideias, eu acho que demora até ele se sentir seguro para falar. Então, eu acho que a competência discursiva, ela é muito mais complexa do que a gramática, do que a gramatical, do que o falar, o reproduzir, e responder, escrever, dar a resposta. A competência discursiva é muito mais do que isso, é você fazer com que o aluno reflita e saiba sobre o que ele está falando. Não é simplesmente o, a, é, saber já o que meu aluno vai me responder. Pra mim, competência discursiva não é isso. Pra mim, competência discursiva é ele ter um pensamento próprio, individual, maduro a respeito daquilo que ele vai discursar. Acho que isso, pra mim, que é competência discursiva, é você ter competência de fazer com que seu aluno seja um pensador individual, não um copiador de falas. Acho que, pra mim, isso é competência discursiva.

PE – Bom, a educação, ela mudou e muito, né. No passado, lá por mil novecentos e alguma coisa, é, o professor era o dono da voz. Então, em uma sala de aula, simplesmente ele entrava, colocava os conteúdos e não deixava nenhum aluno emitir a sua opinião, a sua reflexão. Hoje, não. Hoje, o que é mais importante para nós? Nós estamos formando pessoas que pensam. Então, a importância muito grande deles opinarem. Há, então, há uma diferença grande de antigamente para hoje, porque o professor é apenas um mediador, que vem passar conhecimento, mas que também aprende com seu aluno. E tem que dar oportunidade para eles falarem, é, e tecerem, principalmente aguçar o sentido crítico, porque eu não posso, enquanto professor de língua portuguesa, pedir aos meus alunos que eles pensem como eu. Então, o que é que eu tenho que mostrar? Ó, meu pensamento é esse: vocês podem ou não concordar comigo. Vocês têm uma visão diferenciada da minha. Então, eu procuro dizer isso sempre quando eu estou tratando da questão da competência discursiva.

PF – Eu penso, que o professor, além dos conteúdos que ele tá programado a realizar durante o ano, ele também tem que pensar em projetos interdisciplinares, que, que tem a ver com a matéria dele e que ele pode ter uma parceria com as outras disciplinas. Então, fazendo isso, ele vai conseguir trabalhar na sala de aula, ele vai conseguir com que o aluno tenha essa parte discursiva, porque eu penso que uma disciplina, ela só... *[interrupção na gravação]*

As respostas a essa décima primeira questão revelaram dados interessantes. O Professor A disse que, para o desenvolvimento da competência discursiva seria necessário ver a importância do conteúdo nos Referenciais. Percebe-se em tal resposta uma grande preocupação em cumprir os conteúdos que constam no documento. Esse professor entende que o que está no Referencial deve ser o mais importante, por isso há a necessidade de verificar se esse “conteúdo” (a competência discursiva) está listado nos Referenciais.

Os professores B e C responderam que é necessário acompanhar o aluno, sem, no entanto, terem explicado em que consistiria esse tipo de acompanhamento. No caso do Professor C, ele novamente desviou o assunto da pergunta e fez outra crítica ao comportamento dos alunos.

O Professor D considera que seria necessário dispor de mais tempo para promover o desenvolvimento da competência discursiva do aluno com mais eficiência, pois os professores precisam dar conta de todo o conteúdo exigido. De todas, a resposta do Professor D foi a que mais se aproximou do conceito de competência discursiva, tal qual empregado nesta pesquisa.

Apesar de não ter elucidado o conceito de maneira completa – até porque a questão não era essa –, o Professor D mencionou aspectos importantes para o desenvolvimento dessa competência nos alunos. Conforme a resposta dele, um professor precisa fazer com que os seus alunos sejam capazes de: refletir a partir da temática de um texto; expor as próprias ideias, ou melhor, ter autonomia para defender um ponto-de-vista, de maneira clara e convincente; e analisar um texto para além dos estudos gramaticais. Obviamente, se comparado às exposições feitas no primeiro capítulo deste trabalho, deve-se admitir que a noção do Professor D a respeito do conceito de competência discursiva carece de uma reformulação mais precisa e mais profunda.

O Professor E acredita que os alunos precisam ter oportunidade para se expressarem, explicitarem sua opinião e aguçar o seu sentido crítico. O Professor F deu ênfase ao trabalho com os projetos interdisciplinares.

Percebe-se, portanto, que a tendência dos professores é se limitar a determinados aspectos da competência discursiva, ou ainda, a certas iniciativas que eles acreditam estarem de acordo com os Parâmetros e com o Referencial.

Quadro 14 – Entrevista com os professores-informantes: Questão 12

Dentro dessa “nova” perspectiva proposta nos PCN, a unidade básica de ensino passa a ser o texto. Como o senhor faz para trabalhar com o texto ou a partir dele?

PA – Ó, quando eu dou um texto, eu faço a leitura, aí a interpretação, e, às vezes, eu dou uma atividade de gramática tirada do texto.

PB – O texto, geralmente, eu dou o texto para eles, aí faço a leitura, e questões a partir daquele texto. Aí, para responderem as questões, eles vão para o texto. Aí, terminando, eu ouço a opinião de cada um, são várias opiniões.

PC – Então, o texto, numa redação, nós explicamos tudo os métodos certinho, né. Aí, dá o tema, aquilo que eu pedi. Ainda eu vou ler. Agora, a produção de texto, quando eu trago para a sala, eu passo, um texto pequeno também, porque comprido não pode ser, né, passo um curtinho, passo as perguntinhas, depois lê e produz, né, aí, fazemos a correção. Muitos fazem; muitos, nem olhando lá, não...

PD – Eu sempre dou uma prévia sobre o que que é o texto, né. É, eu procuro sempre procurar um texto que esteja de acordo com os conteúdos que eu estou trabalhando. Por exemplo, se eu estou trabalhando variedades linguísticas no médio, eu procuro encontrar um texto em que eu consigo, que possa encontrar aquele conteúdo. Ali de uma forma indireta, não gramatical, né, que apareça naquele texto. Então, sempre procuro dar uma prévia do texto, falar o autor do texto, quem é o autor do texto, que tipo de livros esse autor escreve. Depois, eu acho que sempre é necessário uma leitura individual, reflexiva por parte do aluno. É, depois, eu trabalho a leitura oral, a oralidade dos alunos. Eu faço uma leitura do texto também do texto para eles. E, depois, eu procuro sempre questioná-los, sem o questionamento do livro, sem a análise propriamente dita do texto, mas sim questionamentos que eu mesmo vou criando, a partir do texto, para perceber se eles realmente entenderam o texto, ãh, qual é a profundidade daquele texto, qual é a relação do texto com relação ao conteúdo que eu estou trabalhando, onde que eu encontro o conteúdo no texto. Então, eu procuro fazer essa reflexão antes de trabalhar a análise propriamente dita daquele texto.

PE – Olha, é, eu estava dizendo para você, inclusive na questão da gramática, pra poder explicar sujeito e predicado, eu sempre trago um texto, geralmente eu coloco algum texto, assim, pequeno... porque não se dá para preparar uma aula, colocar um texto enorme... então, geralmente, eu coloco textos pequenos e, a partir daquele momento, eu vou explicando e levando eles a refletirem e a compreenderem o conteúdo e, depois, as atividades. Não sei se é o certo, mas é assim que eu faço.

[risos]

PF – [Não foi gravado.]

Diante da diversidade nas respostas, convém considerá-las uma a uma. O Professor A mencionou a leitura e a interpretação como ponto de partida para o trabalho com o texto e, às vezes, a gramática a partir dele. Porém, ao dizer “eu dou uma atividade de gramática *tirada* do texto”, o professor dá a entender que, provavelmente, trata-se de uma atividade pronta que exige a constatação e a classificação de palavras e frases retiradas do texto, desvinculadas dele, sem que sejam estabelecidas relações de efeito de sentido construídas no texto. O Professor A não citou a prática de produção textual.

Os procedimentos contemplados pelo Professor B se resumem a leitura e questionários. O professor afirmou que se dedica a ouvir a opinião de cada aluno após a leitura e que “são *várias* opiniões”. Ora, se o texto lido é o mesmo para todos os alunos, essas opiniões não podem ser tão “*várias*” assim. Talvez, o que esteja acontecendo é o que Possenti (1990) chama de “leitura errada”. Nesse caso, cabe ao professor analisar o motivo pelo qual o aluno entendeu de forma diferente, isto é,

[...] explicar por que o leitor leu o que leu, e não mais por que um texto pode significar isto ou aquilo, ou isto e aquilo. Explicar a leitura do leitor – por que um leitor leu o que leu – é uma questão absolutamente legítima, algo que, aliás, pode ser feito compativelmente com explicar leituras com base no texto. Isto é, ao se discutir por que alguém leu um texto como leu, uma das possibilidades a ser contemplada é que se conclua que o leitor pode ter manobrado mal. (POSSENTI, 1990, p. 13).

O professor B também não fez referência à prática de produção textual.

O Professor C focalizou a produção de textos, frisando que os alunos têm dificuldade em escrever. Como analisado na resposta desse professor à décima

questão da entrevista, a dificuldade encontrada pelos alunos provavelmente se explique pela própria postura do professor em relação às práticas de leitura e produção de textos.

O Professor D informou que costuma dar uma prévia sobre o texto e falar sobre a biografia e a bibliografia do autor. Primeiramente, ele motiva os alunos a realizarem uma leitura individual, silenciosa, que chama de “reflexiva”. Em seguida, solicita que os alunos leiam em voz audível para estimular a oralidade deles. Depois, ele mesmo lê o texto e, espontaneamente, elabora questões para verificar a compreensão dos alunos. Por fim, ele traça relações entre o texto e o conteúdo do plano.

O Professor E disse que utiliza pequenos textos como ponto de partida para abordar conteúdos gramaticais. Afirmou que, nesse processo, leva os alunos “a refletirem e a compreenderem o conteúdo”. Sobre a consistência dessa reflexão, vale verificar a abordagem descrita nos planos de aula e na prática de sala de aula desse professor.

Quadro 15 – Entrevista com os professores-informantes: Questão 13

Na opinião do senhor, qual a validade do trabalho com os gêneros textuais?

PA – Ah, os gêneros textuais, tem um que tem facilidade, né; outro já acha difícil, que é o narrativo, o descritivo... então, uns tem muita dificuldade de descobrir o gênero. **[Mas qual seria a importância de trabalhar com os gêneros?]** Olha, eu acho que a importância seria usar os textos, trabalhar com os textos, mostrar pra ele a diferença de um por um.

PB – Os gêneros? É... é importante, né. Só que, para a nossa realidade, é muito difícil, pela clientela nossa. Eu tenho alunos que, se eu peço uma atividade de texto, eles não tem interesse nenhum, eles não estão nem aí. Eles não se interessam por texto. Passou texto, já viu. Não querem saber. Se eu falo em texto, só faltam dormir. Na sala, ninguém quer saber. É difícil hein.

PC – Você fala, assim, tipo...? Dissertativo, né? *[pausa]* Ah, você faz umas perguntas muito difíceis. Ah, tem muito, ah, sei lá. Ah, dá uma dica, pra eu poder entrar dentro do... Narrativo, descritivo, informativo, não? Ah, porque eu falo,

trabalhar, tipo, uma cartinha em sala, né? Por exemplo, um jornalzinho, né, um gênero jornalístico, né. Só que eu não comecei, eu só estou dando a ideia, mas eu não comecei ainda. Porque eu comecei pela redação, e já estou achando dificuldade, tá. Porque têm vários tipos de gênero mesmo, né, para ser trabalhado. E, agora, ó, tive aula hoje, só segunda-feira que vem. Então, é difícil. **[Na sua opinião, você acha que é importante esse trabalho com gêneros diferenciados?]** Não, importante é! Agora, se vai ser produtivo, eu não sei, mas que é importante, é importante. O que eu puder fazer, eu vou fazer, sabe? Agora, se vai ter rendimento, eu não sei.

PD – Eu acho que o aluno precisa, pelo menos, reconhecer os gêneros, saber o que é um texto narrativo, saber o que é um texto informativo, qual, estabelecer as diferenças entre eles. Acho que o reconhecimento, eu acho que a maior validade do trabalho com os gêneros é ele saber pegar um, um conto de fadas e saber que aquele texto é do gênero narrativo, porque você vê, quando você chega no estado, você percebe que tem alunos que não conhecem, não conhecem os principais contos de fadas, eles não conhecem, então eles vão fazer, eles não vão estabelecer relação entre um conto de fadas e um texto narrativo. Se ele nem conhece o texto, como é que ele vai saber que aquele texto é narrativo, né. Então, saber, conhecer, e saber estabelecer as diferenças do que é um texto narrativo, mas não na teoria. “Ah, texto narrativo é aquele que narra alguma coisa”, não é isso, saber ler um texto e identificar, através dos elementos, que aquele é um texto narrativo, ou que é um texto informativo, ou que é um texto instrucional, né.

PE – Olha, eu acho muito interessante, eu estava comentando com você, inclusive, que nós, o ano passado, fizemos um evento aqui e que nós trabalhamos com todas as tipologias textuais... e, é muito importante, desde que você explique para o aluno o que é descrever, o que é narrar, né, o que é dissertar, e até mesmo os textos expositivos, os informativos, então, eu gosto muito de trabalhar com todos os tipos de gêneros. E, geralmente, costumo pedir, por bimestre, uma produção textual pra... de cada tipo de gênero, porque isso só vai enriquecer na competência discursiva.

PF – A validade? É muito válido, na verdade, né. A palavra “válido” é, assim, a representação dos gêneros textuais dentro da sala de aula porque o aluno, ele precisa saber as diferenças do gênero textual para o tipo de texto, né? Por exemplo, nós temos aí um artigo de opinião, né? O artigo de opinião é também usado na sua

tese. Então, o aluno, ele tem que saber o que é um artigo de opinião, quais são as suas características, como a gente vai conseguir produzir esse gênero, ou seja, quais são os itens que nos levam a montar, a produzir esse gênero textual artigo de opinião, uma carta, um conto, uma lenda, uma fábula, tudo são gêneros do texto, né? E os tipos que nós usamos dentro deles pode ser o narrativo, que nós usamos para elaborar ou produzir um conto, né, ou até mesmo também uma lenda, uma fábula, tudo entra dentro do narrativo. Aí, tem dissertativo, né, que nós usamos geralmente pra produzir, é, é, notícias. Então assim, o aluno tem que saber essas diferenças, então assim, o uso dos gêneros textuais é muito válido, muito rico. Temos tantos, né? Por exemplo, os alunos, pra eles saberem que uma receita também é um gênero. Eles falam assim: “Ah, professor, uma receita?”. Vamos fazer uma receita, vamos montar uma aqui na sala e vamos também, depois, colocar em prática – a parte mais gostosa, né – e aí eles ficam: “ah, professor, mas é... uma receita é um texto, um gênero textual?”. “Sim, é um gênero textual”, porque o primeiro ano trabalha, né, a primeira parte, ele começa, na introdução dos gêneros textuais, ali, vem a receita, vem a bula de remédio, né, vem N gêneros textuais para ser trabalhados durante o ano. E aí eles ficam: “ai, professor, mas é, entra também?”. “É, entra, vocês têm que aprender a produzir uma receita”, porque, pra eles, assim, não é nada, mas mais pra frente eles vão entender que faz parte e que precisa saber, né. **[Então, os alunos ficam surpresos com esse tipo de trabalho quando veem que todos os textos, ou ainda, tudo que a gente faz, de alguma forma corresponde a um gênero e pode ser estudado na aula de língua portuguesa?]** Tem um gênero, pode ser estudado em língua portuguesa, e também por eles acharem, assim, né, a receita, por exemplo, que eu citei, uma bula de remédio, né, “ah, vamos, vocês né, vamos basear-se como químicos agora, farmacêuticos, vamos produzir uma bula de remédio”, porque tem isso também, eu faço isso, eu explico a teoria, mas eu coloco em prática, também pra eles identificarem e pra produzir. Aí, eles falam: “ah, professor, mas precisa a gente fazer isso?” Eu falei: “Gente, a bula de remédio também é texto, um tipo de texto, né, um tipo de texto instrucional, né, que vai passar uma instrução de como você vai fazer certinho”, né, tem lá “não sei quantos ml de ampicilina”, então, passa, de alguma forma. Texto, mesmo sendo instrucional, o tipo né, têm o gênero que seria a bula de remédio.

Metade dos professores (A, D e E) confundiu as noções de gênero e tipo textual. Conforme citado no primeiro capítulo do presente trabalho, para Marcuschi (2008), são *gêneros textuais*

[...] os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. [...] Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais* e assim por diante. Como tal, os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Ainda segundo o mesmo autor, os *tipos textuais* ou *sequências linguísticas*

[...] abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*. O conjunto de categorias para designar *tipos textuais* é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto *argumentativo* ou *narrativo* ou *expositivo* ou *descritivo* ou *injuntivo*. (MARCUSCHI, 2008, p. 154-155).

Em outras palavras, enquanto os tipos organizam o discurso, os gêneros materializam-nos. No caso do Professor C, há confusões entre *gênero* (“cartinha”), *tipo* (“Narrativo, descritivo, informativo”), *suporte* (“jornalzinho”) e *domínio discursivo* (“gênero jornalístico”).

Para Marcuschi (2008), o *suporte* de um gênero deve ser entendido como

[...] um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um gênero. (MARCUSCHI, 2008, p. 174).

Conforme o autor, o *domínio discursivo*

[...] constitui muito mais uma “esfera da atividade humana” no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica *instâncias discursivas* (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.). Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados. Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder. (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Percebe-se que os professores estão acostumados ao trabalho com “redação” e presos à tipologia descrição/narração/argumentação, por isso têm dificuldade de assimilar a dimensão do conceito de gêneros textuais. Chegam a reconhecer a sua importância (Professor B), mas se perdem no domínio teórico dos conceitos.

O único informante que não apresentou dificuldade em abordar o tema foi o Professor F, que inclusive deu exemplos da sua prática pedagógica por meio dos gêneros textuais. Tais dados revelam que a maioria dos professores carece de instrução teórica sobre uma questão básica.

Quadro 16 – Entrevista com os professores-informantes: Questão 14

E qual seria o papel da gramática?

PA – Gramática. Gramática, a gente usa assim, porque... eles falam “por que gramática?”... É pra gente saber, às vezes, como conjuga bem a palavra, a classe dela, que ela pertence, né.

PB – Ah, é muito importante. A gramática é fundamental e eles gostam de gramática. Eles gostam, de gramática eles gostam. É diferente do texto. Quando eu falo em texto, eles dizem “lá vem texto, de novo”. Agora, quando eu falo, vamos para a gramática, aí todo mundo gosta. Eles têm mais dificuldade com o texto do que com a gramática. É que eles aceitam mais a gramática. Acho que eles foram acostumados desde o início com a gramática. Eu acho que é por causa disso daí.

PC – A gramática é legal, é importante, né. O aluno pega certinho, eu acho que é legal. A gramática tem como você dividir. Por exemplo, não só o texto, teoria, teoria, teoria, mas o aluno também tem que saber produzir, né. Por exemplo, eu passo um... que nem hoje, eu passei lá. Tá, lá foi teoria, né. Agora, a gramática, a partir do

momento que eu passo, ele já vão saber, porque ali na gramática, no meu ponto de vista, eu acho que é a partir da gramática que o aluno vai saber fazer aquele exercício ou não. Não só ficar ouvindo, mas saber produzir.

PD – Eu acho que a gramática entra mais, é, na hora da reprodução escrita, porque você precisa dos conectivos, você precisa saber elaborar uma frase, você precisa utilizar os verbos de forma adequada, correta. Eu acho que a gramática entra mais nessa parte, da reprodução na hora da escrita, na produção textual, tanto na fala, principalmente na fala, porque eu sinto, assim, que aqui na região, as pessoas, elas talvez por fazerem, por nós sermos de uma região que trabalha muito com a parte indígena também, muitos trabalhadores, os pais, de zona rural, os filhos que são criados nas fazendas, essa parte da flexão verbal, principalmente, deixa muito a desejar. Então, eu acho que a parte da gramática vem contribuir principalmente na questão da fala, para que eles utilizem as formas verbais adequadamente, mesmo que linguisticamente esteja tudo perfeito. *[risos]*

PE – A gramática, ela vai... ser um recurso, de um aluno ler um texto e entenderá se vai, o que que é sujeito, o que é predicado, quem vai, quem que está fazendo as ações, o que que é verbo, então ela vai só direcionar, né. Não sei se é isso a resposta.

PF – Dentro dos gêneros textuais? **[Dentro do trabalho de ensino de língua portuguesa.]** Ah, de língua portuguesa. Então, a gramática, ela vem pra somar, né, porque, assim, hoje em dia, tudo o que a gente faz é baseado nos gêneros textuais, tudo se baseia em gêneros textuais. E a gramática ela vem o quê? Ela vem como uma soma, um complemento também pra poder, na verdade, dentro dos gêneros textuais, a gente buscar trabalhar a gramática, né. Geralmente, por exemplo, eu vou trabalhar locução adverbial ou senão advérbios, né, eu procuro sempre estar retirando daquele texto que, por exemplo, um artigo de opinião que nós lemos, né, identificamos ali, tipo de, de gênero, né, o artigo de opinião, gênero textual, artigo de opinião, tipo de texto, né, ele pode ser dissertativo, né, ele pode ser argumentativo, e aí, vamos ver o... “Gente, vamos identificar onde é que está, onde é que estão os advérbios aí, advérbios de tempo, de modo, de lugar”... Então, eles vão tirando, “ó, professor, aqui tem um”, é... “de tempo”, é... “outrora”, ou senão é... “tampouco”, então, a gente vai retirando e vai classificando. Então, isso tem uma importância de soma. Acho que isso é uma parceria.

Os professores A, B e C demonstraram ter uma concepção limitada de *gramática* enquanto conjunto de regras. O Professor B afirmou que os alunos gostam de estudar a gramática e não gostam de estudar os textos, mas é provável que isso seja uma consequência da própria preferência do professor. A esse respeito, vale consultar o item (c) da entrevista pingue-pongue, em que o professor declara: “adoro gramática”.

O Professor E reduziu a gramática ao entendimento das categorias morfossintáticas da língua. A essa postura, cabe a réplica: a gramática é só isso? Obviamente que não. Além disso, ele deixa transparecer a sua preocupação em formular uma resposta correta (“não sei se é isso a resposta”), o que demonstra certa insegurança com relação às suas opções teórico-metodológicas.

Posturas como essa acabam transformando qualquer abordagem em exercício de classificação gramatical. Antunes (2010) comenta que devido à

[...] concepção de que a gramática é que constitui o objeto ou o foco principal dos estudos da língua, as atividades a partir dos textos têm servido, principalmente, como oportunidades de exemplificar o uso de determinada categoria morfológica ou de identificar a ocorrência dessas categorias, como tem sido sobejamente mostrado em tantos trabalhos sobre o ensino de língua. Com tais atividades de reconhecimento da classe ou da subclasse gramatical das unidades, fica a impressão – nos professores, alunos e pais de alunos – de que se está cumprindo a função primordial de ensino da língua que é – na concepção deles – “ensinar gramática” (nem se percebe que isso é apenas uma partezinha – a mais externa – da gramática!). (ANTUNES, 2010, p. 22).

A autora lamenta essa prática que persiste e insiste em persistir nas aulas de Língua Portuguesa:

Por vezes, me parece que professores, pais e alunos “não querem ver” a inoperância, a irrelevância e a deficiência desse ensino que não desenvolve as competências necessárias à significativa atuação das pessoas na vida profissional e nas situações sociais mais diversas. Esse não querer ver pode parecer bem mais cômodo que procurar as saídas para novas opções e novos desafios. (ANTUNES, 2010, p. 27).

Quando foi realizada a décima quarta questão, o Professor F indagou, de imediato: “Dentro dos gêneros textuais?”. Aparentemente, uma indagação como essa sugere que ele considera a gramática como um complemento no trabalho a

partir dos gêneros. Isso, porém, não pode ser confirmado porque o exemplo fornecido é muito vago e não parece contextualizado conforme o gênero em questão. O problema aparece na seguinte declaração: “a gente vai retirando e vai classificando”. Seria muito mais interessante e produtivo analisar o efeito de sentido dos advérbios num artigo de opinião do que identificá-los e classificá-los de acordo com a circunstância que eles expressam.

O Professor D também demonstrou uma visão bem interessante, pois ressaltou a importância da gramática para a (revisão da) produção textual e para o estudo das adequações entre oralidade e escrita. Contudo, em sua resposta, esse professor demonstrou um pouco de preconceito linguístico ao desprestigiar a fala de alguns alunos provenientes da zona rural e das aldeias que possuem dificuldade para empregarem a norma padrão culta.

Quadro 17 – Entrevista com os professores-informantes: Questão 15

Como o senhor acha que deve se desenvolver a relação entre professor, conhecimento e aluno?

PA – Eu acho assim: que o professor em sala de aula, ele é professor, e, ao mesmo tempo, ele pode ser amigo daquele aluno. Dependendo da dificuldade, o professor tem que ir na carteira, conversar, saber. Tem muitos alunos, normalmente, que ainda acha que, em casa o pai não cuida, aí, chega aqui, ele se isola. A gente tem que dar uma atenção, mostrar qual é o ponto de dificuldade, saber qual é a dificuldade maior.

PB – Ah, tem que ser uma relação bem equilibrada, né. Os três têm que estar juntos. Se um sair de lado, já não dá certo, né. A aprendizagem não fica boa. **[Qual seria o papel de cada um?]** O professor tá ali para transmitir o conhecimento, né? É o professor que também tá ali na frente. Só que, apesar disso, os alunos também têm suas responsabilidades. Não adianta nada o professor explicar o conteúdo se o aluno não se interessa. Às vezes, o professor tá falando e, para o aluno que não está acompanhando, não terá validade nenhuma.

PC – Ave Maria, a pergunta não acaba! Acho que os dois caminham juntos, né. Olha, porque se for – ah, eu não sei, talvez eu vou fugir –, eu não sei se eu sou

chato, mas eu sou carrasco. A matéria já é complicada, o aluno fala: “Português!”, né, então, eu acho assim, que os dois caminham juntos, tanto o aluno, professor, e o conhecimento. O aluno também tem que fazer o papel dele, né, assim como o professor também.

PD – Eu acho que o professor, ele precisa ser amigo sim do aluno, mas eu acho que o aluno também precisa saber sim que existe uma diferença entre ele e o professor. O professor, eu acho que ele é o mediador do conhecimento, mas o aluno precisa também querer ser mediado. Ele precisa desenvolver essa habilidade nele. Ele precisa... a habilidade do querer-aprender, eu acho que ela é muito importante, e eu acho que ela depende muito também da família, da família despertar esse interesse por aprender, por gostar da escola, por respeitar não só o professor, mas também a escola num todo, os colegas, todos, para que haja aprendizado, porque eu acho que vir para escola não é vir para a escola só para aprender matemática, língua portuguesa, biologia. Eu acho que você vem para escola para aprender a ser gente, a ser cidadão mesmo. Aprender valores e usar esses valores, porque não adianta eu ter um aluno todo certinho na sala de aula, e da porta para fora ele não é um “bom aluno”, entre aspas, né.

PE – Olha, eu não sei se minha posição, enquanto professor, é correta, mas eu, no primeiro momento que eu entro na sala de aula, eu costumo falar para eles que eu sou professor, mas que eu não sou o dono da verdade. Eu apenas estudei um pouco mais que eles. E que eu estou ali para passar conhecimentos, que nós vamos ter os momentos de seriedade, vou ter o momento de ouvi-los e que precisa, assim, por parte deles, um maior interesse. Então, eu costumo deixar eles à vontade e se expressarem. Mas eu vejo que, hoje, está sendo muito difícil, assim, a questão da relação professor-aluno, não a questão da relação professor-conhecimento, mas professor-aluno. Por quê? Porque nós percebemos que a família está sempre ausente. Hoje, nós temos as pessoas, o pai e mãe, que trabalham fora, que chegam em casa, trabalharam o dia inteiro, uma jornada de trabalho hipercansativa, chega em casa o filho tem tarefa, não olha; na hora do almoço, pior; e ainda acha que nós temos que educá-los. E aí, há uma divergência muito grande, porque tem certos tipos de alunos que vem pra sala de aula como se viesse para uma guerra. Então, esse lado aí tem se tornado difícilimo. Nós não sabemos como lidar com isso. Mas, na realidade enquanto professores nós somos pais, mães, psicólogos, inclusive até

doutor, médicos, porque a gente tem que se adequar as situações deles. Mas a questão disciplinar tem sido, pra mim e, eu acho, que pra todos os outros, uma coisa, assim, ímpar na nossa vida.

PF – Professor, conhecimento, aluno... Olha, eu acho que é um elo, é um elo, um elo em que três integrantes, teria, né: o professor, o conhecimento, o aluno. Só que eu acho que há uma troca muito grande. O professor porque ele é o mediador do conhecimento, né. O aluno, porque ele é o receptor, o que recebe, né, o conhecimento. Mas, também, o receptor consegue passar uma mensagem para o professor quando ele não está aprendendo, quando ele não está conseguindo entender, quando ele precisa de algo mais que está faltando. Então, assim, é uma importância de ter sempre é... não é aquela questão de, antigamente, quando eu estudava, o professor, ele era o mediador, mas ele era soberano. Acho que, hoje em dia, esse patamar acima, esse degrau já desceu, né; já está mais, assim, equilibrado. O professor, ele é sim o mediador do conhecimento na sala, mas ele também recebe informações do aluno, de como ele gostaria de aprender. E o professor que é sábio, que sabe ser feliz em suas falas, e inteligente, ele consegue fazer, cada dia mais, a sua aula ser dinâmica, ser grandiosa, ser produtiva, entendeu? Então, eu acho que há uma troca aí de informações, de experiência, de conhecimento.

De forma geral, os professores-informantes parecem concordar com a ideia de que o professor é alguém que está a serviço do aluno. O Professor A enfatizou o vínculo pessoal entre ambos. O Professor B mantém a visão do professor como transmissor de conhecimentos. O Professor C forneceu uma resposta vaga, dizendo que cada um deve fazer o seu papel; no entanto, o próprio professor não foi capaz de definir esses papéis. Os professores D e E falaram sobre a influência/ausência da família e do papel multifuncional do professor. O Professor F situou o professor como mediador e o aluno como um receptor que dá pistas para o trabalho do professor.

Faltou na resposta dos professores a clareza quanto à relação entre as três – e não às duas, como confundiu o Professor C – variáveis do ensino-aprendizagem. Os professores destacaram a interação como uma relação social, até disciplinar,

mas se esqueceram do caráter sociodiscursivo das aulas de língua. Em outras palavras, mais do que pensar na interação como maneira de convivência entre o professor que ensina – ou que deveria ensinar – o conteúdo e o aluno que o aprende – ou que deveria aprendê-lo –, é necessário pensar em como fazer o aluno interagir com o conhecimento e de que forma o professor deve atuar nesse processo. A questão a seguir trata disso.

Quadro 18 – Entrevista com os professores-informantes: Questão 16

Muitos textos, hoje em dia, falam sobre interacionismo, sociointeracionismo, interacionismo sociodiscursivo. Quais os benefícios da interação para o ensino de língua portuguesa?

PA – Ah, interação, pra mim, tem que conviver, né, pra ter interação.

PB – A interação é muito boa. Porque a interação vai levar todos os lados a caminharem juntos. Tem que andar juntos, né? Acho muito boa a interação.

PC – Interação, interagir. É importante. É importante por quê? Ah, eu acho assim, porque, interagir, por exemplo, aqui, eu e você, né, fazendo essa atividade aqui, né, tá... entre o professor...? É... por que tem que ter interação? Sabe por quê? Porque, tá, eu peço para o aluno ler. Aí, o aluno tá lalalalalatatá, o aluno não obedece o ponto e a vírgula. “Ah, esse fulano não sabe ler.” Já critica o coitadinho do aluno. O aluno, em vez de ele ir pra frente, ele faz o quê, ele abaixa a cabeça, e pensa “ah, eu vou ler para quê, se esse professor só me critica?”, né. Então, tem que ter interação em tudo. Tanto no conteúdo, tanto na leitura. Acho que, não sei – será que eu fugi muito do assunto? Ah, eu estou ficando nervosa já. *[risos]* Ah, essas perguntas tuas são de matar.

PD – Eu acho que é a parte do, que você pode utilizar elementos nas suas aulas, outros elementos que no tradicionalismo você não utilizaria. Eu acho que essa é a maior importância, você ser, a flexibilidade. Eu acho que essa é a maior importância: a flexibilidade de você poder buscar, dividir, mas não aquela coisa pronta, e toda aula eu tenho que fazer isso. Acho que não, acho que existe momento em que você pode ser flexível, você pode ser sociointeracionista, mas existem momentos em que você não pode, não tem como você ser. Então, acho que é a flexibilidade.

PE – Olha, assim, os benefícios são, nós vamos desenvolver no nosso aluno a, a capacidade de fala, de, de, de pensamento, mas que, às vezes, é, tem se tornado difícil. Nós encontramos, deparamos com alguns aluno que falam aos co... aos quatro cantos do mundo, e encontramos alunos que têm uma dificuldade tremenda de se expressar. E quando você pede uma leitura, você deixa a classe livre, porque assim, eu não costumo quando eu estou trabalhando com leitura, dizer: “vai você, Fulano”, “continua, Fulano”. Eu acho assim que isso já passou, mas eu deixo eles bem à vontade para interagirem. Só que, daí, há a outra, o outro lado. Alguns não leem. Alguns não, não interagem. É, não sei se você observou, hoje aquela aluna, ela estava com problema. E o que que ela fez? Ela me chamou lá fora, pra me falar do problema lá fora, pra eu tentar resolver. Eu tentei resolver. Aí, num segundo momento, ela continuava ainda com o problema, me chamou de novo pra eu tentar resolver. Então, assim, o que que é isso? Às vezes, é dificuldade de se expressar perante os outros. E nós temos que tirar isso; fazer com que eles falem, que eles se tornem desinibidos, porque só assim eles vão conseguir produzir textos na nossa língua portuguesa.

PF – Nossa, a interação é tudo, né, porque os alunos têm, assim, imagine um mediador do conhecimento chegar na sala de aula para poder ministrar a aula de língua portuguesa – de língua portuguesa, que ensina gramática, que ensina ortografia, que ensina os gêneros textuais – e não conseguir ter uma interação de linguagem com os alunos, fica difícil a recepção da mensagem, a recepção da aprendizagem cognitiva dos alunos, né. Então, assim, na minha, no meu ponto de vista, eu penso que é muito importante a interação na sala de aula. Não só aluno-professor, professor-aluno, mas também aluno-aluno, e vice-versa.

Os professores revelaram um entendimento vago sobre as teorias interacionistas¹⁸. Para eles, trata-se apenas de uma postura didática que envolve uma ação conjunta, porém não sabem exatamente de que forma.

De acordo com os PCN, a interação está relacionada às práticas sociais, em contextos significativos, em que se dá a “expansão da capacidade de uso da

¹⁸ Quanto ao Interacionismo Sociodiscursivo, consultar o primeiro capítulo deste trabalho e/ou as referências bibliográficas relacionadas naquele capítulo.

linguagem e a construção ativa de novas capacidades que possibilitam o domínio cada vez maior de diferentes padrões de fala e de escrita” (BRASIL, 1998b, p. 34).

A esse respeito, Geraldi (1996) alerta que, para ter maior sucesso, a escola poderia proporcionar a maior diversidade possível de interações, mas que isso não significa “trazer para o interior da educação formal (sala de aula) o informal (como se este lhe fosse externo), tomando a interação dentro da sala de aula apenas como um ‘recurso didático’” (GERALDI, 1996, p. 41).

Assim, mais uma vez, através das suas respostas, os professores confirmaram a carência de instrução teórica.

Quadro 19 – Entrevista com os professores-informantes: Questão 17

Como o senhor avalia a qualidade da educação no que se refere ao ensino de língua portuguesa nas escolas públicas estaduais de Miranda, Mato Grosso do Sul, hoje?

PA – Hoje, olha, tá, tá melhorando, mas precisa melhorar mais. A dificuldade maior é os alunos. Quer dizer, o pai não entende, não sabe ler, não ajuda em casa. Aí, chega aqui, é péssimo. Aí, fala. “Ah, professor de português que é culpado”. Impossível, ser só nós. Acho que é todos aqui. É, se todo mundo corrigir aquele aluno, ele vai aprender. O português é 50 minutos, acho que é muito pouco.

PB – Pelo nosso último índice, da avaliação que nós fizemos, ainda é muito baixo. Ainda está muito fraco. Mas comparando com o que foi feito dois anos antes, acho que foi em 2009, nós estávamos mais abaixo. Então, melhorou um pouco, nós subimos um pouquinho, melhorou um pouquinho. Melhorou muito não. **[O senhor disse que trabalha na educação há vinte anos. Pelo que tem acompanhado, o senhor diria que o ensino de uma forma geral tem melhorado ou não?]** Melhorou. Por que, antes, tudo era mais difícil. Só que eu acho o seguinte: o problema é que hoje, o professor está na sala de aula e os alunos estão mexendo no celular, com os fones de ouvido. Às vezes o professor está falando e alguns alunos estão no celular. Antes, não tinha isso. Quando o professor estava falando, todos prestavam atenção. Hoje, não. Ninguém liga. É difícil, viu. **[O que mais mudou foi o perfil dos alunos?]** Os alunos. Muito mais.

PC – Como que eu avalio o quê? [...a **qualidade da educação no que se refere ao ensino de língua materna.**] Eu acho que no estado é melhor, né. No estado, você pode ver que tem sala de tecnologia [*A entrevista foi gravada no espaço da sala de tecnologia*]; tudo bem que lá também tem, mas os maiores é mais fácil para trabalhar. A gente vê a qualidade, é bem mais fácil.

PD – Eu acho que poderia ser bem melhor, se houvesse maior comprometimento e mais autonomia para o professor na sala de aula.

PE – Olha, entre aspas aparece a ideia do “maravilhoso”, maquiado, né. Vou tratar da questão da língua portuguesa mesmo. É, e o próprio sistema, o governo federal coloca, assim, vários índices estatísticos maravilhosos, é... “o analfabetismo no Brasil acabou”, quando, na realidade, nós temos bastante analfabetos funcionais, né, e... eu acredito que precisa de mais aberturas, de mais ênfase à reflexão da linguagem, e começar lá de cima o processo para chegar até nós aqui. Por que que eu digo isso? Depois que se foi colocado que um aluno não pode ficar de determinada disciplina no final do ano e, num conselho, avaliá-lo e passá-lo, eu acho que, com isso aí, se perde toda a autonomia, porque, se ele reprovou só de língua portuguesa no final do ano comigo, o lobo mau será eu. Ele vai ter que ir para um conselho e vai ser aprovado. Mas e aí? Aí, eu te repasso: a educação está bem, nesse sentido, nesse âmbito? Não está. Por quê? Porque eu acho que eles teriam que rever essas questões de ficar fazendo aprovações, principalmente em língua portuguesa, que é a reflexão da nossa língua. Você pode entender de tudo, mas se você não dominar a língua portuguesa, do que que vai adiantar? Então, eu acredito que eles deveriam modificar esse quadro. Pensar em matemática e português, que eu acho que são as básicas, mais do que todas as outras, primeiro, né. Mas eu digo pra você que a educação não está bem.

PF – Hoje... assim, eu sou amante da língua portuguesa, assim, gosto muito de ensinar português, só que, assim, eu percebo que, às vezes, é, uns abraçam a causa de verdade, né, e outros fingem que abraçam, e outros simulam que fazem acontecer, né. Então, assim, né, tem de tudo um pouco. Tem aquele profissional que vai para dentro da sala de aula para ensinar o que é proposto, para passar para os alunos o que tem de melhor, e aquele que sempre se autoavalia, porque o professor de língua portuguesa, qualquer outro professor, qualquer outro professor, ele tem que ser mais do que um professor; na verdade, ele é um educador. Hoje em dia, não

tem mais ser só professor, você tem que educar também. Então, ele tem que estar preocupado com as suas metodologias em sala de aula, ele tem que estar preocupado em como ele vai ministrar esses conteúdos, ele tem que estar preocupado em como os alunos vão aprender, se eles estão aprendendo, o que precisa fazer mais para alcançar essa aprendizagem, entendeu? Então, isso, assim, é, isso não acontece muito assim, entendeu? Porque eu percebo, assim, nesses meus onze anos, agora, que eu completo em abril de educação, de professor, eu percebo que, cada vez mais, eu estou apaixonado, mas enquanto isso, eu vejo alguns colegas que falam assim: “ah, não, eu vou lá e passo meu conteúdo, quem quiser aprender aprende, quem não quiser, amém.” E eu falo: “ah, não, eu não, eu passo, eu tento, eu busco, eu chamo a atenção do aluno para ele estudar, monto tabelinhas lá de pontinhos, eu tento chamar o aluno para a minha disciplina.” Aí, outros falam: “ah, mais isso aí, isso logo vai passar. Daqui três anos, você não vai mais fazer isso. Daqui três anos, você vai ficar como a gente.” Só que já vai fazer onze anos e, graças a Deus, eu ainda estou firme na caminhada. **[Se você tivesse que avaliar, você diria que há mais professores empenhados ou maior quantidade de professores desmotivados?]** Têm professores empenhados. Acho que tem, assim, de tudo um pouco. Têm professores empenhados, sim. Tem professores que querem, sim, que têm uma seriedade no trabalho, que faz mesmo o que eles se propõem a fazer. Mas tem também aqueles que fazem corpo mole e fica até, assim, pra mim, complicado responder isso, mas eu, tenho assim que em todo lugar, tem de tudo, né. Assim também é na escola, têm aqueles que trabalham mais, aqueles que trabalham menos. Têm aqueles que fazem mais, aqueles que procuram sempre estar fazendo o melhor para estar passando para os alunos. E têm aqueles que são mais, acho que assim, tímidos, mais, assim, discretos, que não se expõem muito, não se colocam muito, às vezes, não dá para a gente saber a posição de pensamento, se aquela pessoa pensa aquilo ou faz aquilo, entendeu? Então, fica nas entrelinhas.

Unanimemente, os professores responderam que, apesar dos avanços, ainda há muito que precisa melhorar. Na percepção deles, o problema está nos alunos.

Mas, afinal, até que ponto os alunos podem ser responsabilizados por isso? Na verdade, a questão é muito mais complexa. Conforme os PCN+, a

[...] atribuição do professor ou ao aluno da responsabilidade quase total pelo sucesso ou pelo fracasso na aprendizagem cede espaço, hoje, para a consciência de que ambas as partes são muito importantes para que o aprendizado se efetive. Mais do que nunca, sabe-se que não basta a disponibilidade do professor para ensinar: é preciso que o aluno também se disponha a participar do “jogo”. Além de ensinar e mediar, cabe ao professor a missão de motivar os alunos para a aquisição de conhecimentos. (BRASIL, 2000, p. 87).

Portanto, mais produtivo do que se preocupar em identificar os culpados pelas debilidades no ensino de Língua Portuguesa é assumir a responsabilidade de ensinar, mediar e motivar os alunos.

Quadro 20 – Entrevista com os professores-informantes: Questão 18

O que falta?

PA – Ah, eu acho que assim: falta participação dos pais, interesse dos alunos, nós também, né, saber qual o motivo por que que o aluno tem aquela dificuldade, conversar, mostrar de uma maneira mais clara que pode-se entender.

PB – Eu acho que falta muito incentivo por parte dos pais. Porque o pai manda o aluno para escola e o aluno como se... Se você passa alguma coisa no caderno do aluno, ele te devolve do mesmo jeito. Do mesmo jeito que foi, ele volta sem fazer nada. O aluno não faz nada e o pai nem sabe. Quando marca reunião para entrega de notas, a maioria dos pais não vem.

PC – O que falta? O que falta? [*pensou bastante*] Estão faltando as palavras... espaço? Espaço, não né? **[O que o senhor acredita que precise mudar, que possa mudar para que os alunos se tornem mais competentes?]** Ah, não sei, vindo mais na sala de tecnologia? **[Em qualquer lugar.]** Não, a sala é ótima né? **[Na prática do professor ou no desenvolvimento dos alunos...]** Ah, o que está precisando mais é interesse, né. Ah, sei lá... **[Da parte de quem?]** Ah, da parte de deles [os alunos]. Porque, às vezes, você vem com aquela ideia ótima, né, só que chega na sala, não é nada daquilo que você esperava. Tem dia que eles estão legal, tem dia que eles estão num desânimo da bexiga. Hoje, eles estavam ótimos, mas

vai chegando o quinto tempo. Eu acho, assim, até o quarto tempo, qualquer sala de aula, tem mais rendimento. No quinto tempo, já é mais devagar. Nossa, no quinto tempo até a gente já está cansado, imagina o aluno.

PD – Maior comprometimento, falta muito mais comprometimento por parte da família e dos alunos. E essa autonomia do professor é para que ele possa educar, porque eu não posso educar quem não quer ser educado. E eu acho assim que existe todo esse trabalho que os professores podem estar realizando, mas se não houver consentimento individual de cada aluno não tem como os índices melhorarem.

PE – Falta vontade social dos nossos governantes, políticas para a educação. É, alguns investimentos a mais, que eles deixam de fazer e que eles colocam lá que vão fazer e nunca chega, fica tudo ali no papel, mas que nunca chega até aqui, as escolas.

PF – O que falta? Falta amor pela profissão.

As respostas variam. Enquanto alguns (A, B, D) acreditam que os pais precisam ser mais participativos, outros (C e D) ressaltam o desinteresse dos alunos. O Professor E menciona o descaso das autoridades governamentais e falta de políticas educacionais. Porém, o que chama mais a atenção é a simplicidade da resposta do Professor F: “Falta amor pela profissão”.

A postura do Professor F parte de uma reflexão – tanto que ele repete a pergunta antes de respondê-la – e direciona a necessidade de uma autocrítica por parte dos professores de língua portuguesa. Talvez, seja exatamente isto: falta a consciência de que a docência exige dedicação e desprendimento para aprender e renovar suas concepções. No entanto, é preciso definir em que consiste esse “amor pela profissão” e quais são as suas implicações práticas. Do contrário, essa visão ficará limitada a um tipo de discurso idealizado.

A entrevista pingue-pongue abaixo foi realizada com os professores-informantes para ratificar as concepções e pontos de vista apresentados nas respostas das questões anteriores, possibilitando uma triangulação dos dados. Por

se tratar de respostas curtas e imediatas, é interessante notar que alguns professores simplesmente atribuíram juízo de valor – o que lhes veio à mente naquele momento – com relação aos conceitos, em vez de comentá-los. Nas linhas abaixo, serão registradas as respostas dos professores, sem, no entanto, analisá-las por acreditar que isso resultaria em repetições do que já foi apresentado até aqui.

Quadro 21 – Entrevista com os professores-informantes: “Pingue-Pongue”

a) Língua

PA – Ah... eu tenho que falar o que que é? **[Pode falar o que vem à sua mente quando eu falo “língua”.]** É falar corretamente.

PB – Importante

PC – Língua... Qualquer palavra? Oral, escrita, sei lá.

PD – É tudo o que se fala.

PE – A base de tudo.

PF – Língua? Sinais.

b) Linguagem

PA – É estudar as matérias, as classes gramaticais, orações.

PB – Um meio de passar adiante a nossa comunicação.

PC – A fala.

PD – É o que você fala.

PE – O entendimento da nossa língua, a reflexão.

PF – Comunicação.

c) Gramática

PA – É a gente saber distinguir, né, as palavras, por exemplo: análise sintática, a fonologia, a fonética...

PB – Importante. Adoro gramática. *[risos]*

PC – Texto, de produção, escrita.

PD – É necessária.

PE – Um direcionamento.

PF – É... ortografia, palavras...

d) Discurso

PA – Ai, discurso?! Discurso seria... tipo um debate com os alunos. linguagem. Perder o medo de falar. Discursar sobre tal coisa.

PB – Razoável.

PC – Crítico. *[risos]*.

PD – Falar e se portar adequadamente.

PE – Ah, o ato de se falar, se opinar e emitir seus argumentos.

PF – Argumentação.

e) Leitura

PA – Acho que é importante. A gente sabe se ele tá indo bem. Se ele sabe ler ou não. Tem que ajudar, né.

PB – Bom! Gosto também.

PC – A leitura bem produzida, né, bem...

PD – Ouvir e ver.

PE – A leitura? É a mola-mestra da língua portuguesa.

PF – Conhecimento.

f) Escrita

PA – A escrita? A escrita, a maioria tem muita dificuldade, né. Seria importante se nas primeiras séries eles fizessem uma boa escrita, né?

PB – Também gosto.

PC – Letra legível, que a minha é horrível. *[risos]*

PD – Aplicar.

PE – Escrita, também é imprescindível saber ler, saber escrever.

PF – Grafia.

g) Textos

PA – É interpretar, né.

PB – Médio, mais ou menos.

PC – Ah, textos criativos, né.

PD – Explicação.

PE – Texto é qualquer enunciado que nós produzimos e que é capaz de tocar os nossos sentidos.

PF – Ricos.

h) Gêneros

PA – É saber os tipos, né, os textuais.

PB – Razoável.

PC – Ah, gêneros, pode ser isso? Ah, tem, é, por exemplo... gêneros? Ah, assim, uma carta, uma propaganda, os tipos de gêneros que nós trabalhamos, né. Um jornal, sei lá.

PD – Todos os possíveis.

PE – Gêneros? Eu acredito, assim, que os gêneros é um, um âmbito na educação porque, na competência discursiva, é imprescindível que o aluno saiba o que que ele está produzindo.

PF – Necessários.

i) Professor

PA – Professor, acho que é tudo hein *[risos]*. Tudo pro aluno.

PB – Bom. *[risos]*

PC – Você quer que eu fale sobre o professor? **[O que te vem à mente quando eu falo a palavra “professor”?]** Acho que o peso vem tudo em cima dele.

PD – Acho que um educador.

PE – Professor? Eu costumo dizer que, ainda no nosso país, ainda nesse mundo, pode-se trocar tudo, mas ninguém consegue substituir o professor, ainda, nem mesmo o computador, a máquina. Não substitui.

PF – Educador.

j) Aluno

PA – O aluno? A gente não vive sem o aluno, né. Ele vem trazer felicidade pra nós. Outro dia, ver o aluno se formando, sendo médico. Acho que isso é muito significante pra nós.

PB – Aluno? Bom também. *[mais risos]*

PC – Ah, aluno eu gost... ah, que os alunos sejam mais interessados.

PD – Aprendizado.

PE – A razão dos professores, porque se não tivesse alunos, nós não teríamos razão de existir.

PF – Receptor de conhecimento.

O pesquisador notou que os professores, quando questionados sobre suas concepções, sentiram-se provocados a (re)avaliar sua prática. A esse respeito, Geraldi (1984) afirma que

[...] a reflexão sobre o 'para quê' de nosso ensino exige que pensemos sobre o próprio fenômeno de que somos professores – no nosso caso, a linguagem –, porque tal reflexão, ainda que assistemática, ilumina toda a atuação do professor em sala de aula. (GERALDI, [1984]1997, p. 46).

Além disso, através das respostas fornecidas, foi possível distinguir dados recorrentes a mais de um informante que possibilitaram traçar determinados perfis, provavelmente aplicáveis a outros professores, em outras escolas, em outros municípios – o que amplia a relevância da pesquisa e abre caminhos para novos estudos.

4.2 Planejamentos

Nas próximas páginas, serão apresentados nove planos de aula de oito professores-informantes. Como anunciado no terceiro capítulo, o Professor G não forneceu nenhuma amostra; assim, a fim de que houvesse ao menos um exemplar que correspondesse a cada ano do ensino médio, constam dois planos de aula do professor E.

Ao realizar a análise dos planejamentos, a pesquisa atentou para os princípios estabelecidos nos PCN, considerando

[...] a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar suas competência discursiva. (BRASIL, 1998b, p. 27).

4.2.1 Professor A

Quadro 22 – Planejamento do Professor A (1º EM)

Ano: 1º EM

Período: 06/02/2012 a 29/02/2012

Competências/Habilidades:

- Captar a *idéia* principal do texto lido;
- Escrever corretamente a palavra na sua forma atual;
- Redigir com criatividade eficiência e correção, a partir de um texto *trabalhando*;
- Reconhecer a história da Língua Portuguesa
- Identificar a língua e linguagem

Conteúdos:

- Texto para leitura e Interpretação de texto
- Emprego de onde ou aonde
- Redação
- História da Língua Portuguesa
- Língua e linguagem

Atividade a serem desenvolvidas/metodologia:

- Leitura
- Interpretação de texto
- Redação
- Atividades individuais

O Professor A utiliza um modelo de planejamento pré-estabelecido, cujos campos a serem preenchidos são: Competências/Habilidades, Conteúdos, Atividades a serem desenvolvidas/metodologia, Avaliação da aprendizagem e Observações – este último subdividido em Professor e Coordenação. Pelo período mencionado, sabe-se que se trata de um plano que será desenvolvido durante todo o mês de fevereiro, em 11 (onze) aulas para ser mais exato, junto a uma turma do 1º ano do ensino médio.

Analisando o planejamento, podem ser identificados problemas desde a redação até o emprego de concepções ultrapassadas. Entretanto, como o interesse da pesquisa incide sobre questões mais diretamente ligadas ao desenvolvimento da competência discursiva do aluno e à prática de análise linguística, serão desconsiderados os erros de digitação, os equívocos ortográficos e os desvios da norma padrão, em razão do foco nos aspectos conceptuais que se revelam no texto.

Considerando que as competências/habilidades estejam correlacionadas aos conteúdos, tem-se como primeiro item de ambos: “Captar a ideia principal do texto lido” e “Texto para leitura e Interpretação de texto”, respectivamente. Assim, é possível perceber a concepção de leitura e interpretação como atividade de captação e não como construção de sentido. Além disso, ao listar a palavra “texto”, sem sequer especificar o gênero textual, o Professor A demonstra não estar preocupado com esse aspecto.

Ora, sabe-se que, para o desenvolvimento da competência discursiva do aluno, uma informação como o gênero a que um texto pertence é fundamental para que seja possível situar o ambiente discursivo, o contexto, a intencionalidade e o propósito comunicativo do texto. Do contrário, a atividade realmente não ultrapassará os limites da mera captação da ideia principal.

Quanto à metodologia, mesmo não havendo esclarecimentos sobre como irão proceder as aulas, observa-se uma prática calcada em conceitos tradicionais, como é o caso do item “Redação”, que aparece como um conteúdo, uma metodologia e uma forma de avaliação. Essa ocorrência não causa surpresa, pois num plano em que o “texto” a ser trabalhado não tem gênero, a produção de texto só poderá ser redação, e mais: uma redação que, provavelmente, será produzida apenas para ser avaliada.

A partir de então, é interessante questionar: a aula descrita no plano acima pode contribuir para o desenvolvimento da competência discursiva do aluno? Ela promove a prática de análise linguística? Pelo que já foi exposto, pode-se responder: não, dificilmente.

4.2.2 Professor B

Quadro 23 – Planejamento do Professor B (1º EM)

Ano: 1º EM

Período: 01/03/2012 a 15/03/2012

Objetivos:

- Identificar o tema central de determinado tipo de texto;
- Mostrar a importa. da língua e linguagem no cotidiano.

Conteúdo:

- Texto: leitura, interpret. e ortografia;
- Língua e linguagem;
- Fonemas a letras.

Estratégias:

- Leitura oral e individual;
- Abordagens teóricas e explicativas;
- Atividades contextualizadas;
- Exercícios de aprendizagem.

Recursos utilizados:

- Livro didático, gramática, apostila, quadro de giz e professor.

Avaliação:

- Participação do aluno em sala e desempenho nas atividades propostas.

Apesar de trabalhar na mesma escola, o modelo de plano de aula utilizado pelo Professor B é um pouco diferente porque, anterior aos campos de preenchimento, traz um espaço reservado à descrição e agendamento de aulas a serem desenvolvidas na Sala de Tecnologia Educacional (STE), que estava em branco e, por isso, não foi transcrito acima. O período, conforme registrado, era de duas semanas, o que corresponde a 06 (seis) horas-aula com a turma do 1º ano do ensino médio.

Novamente, trata-se de uma aula tradicional. O “texto” ocupa a primeira posição no campo Conteúdo, mas não é mencionado o gênero que será estudado. Pode-se inferir que o simples fato de conferir prioridade ordinal ao texto seja resultado de algum contato com concepções que o abordam como objeto de estudo nas aulas de língua portuguesa. No entanto, sem qualquer aprofundamento conceitual, bastou-lhe incluir o texto em primeiro lugar para atender a essa (nova) proposta de ensino.

Mais uma vez, cabe o questionamento: a aula descrita no plano acima pode contribuir para o desenvolvimento da competência discursiva do aluno? Ela promove a prática de análise linguística? Não, dificilmente.

4.2.3 Professor C

Quadro 24 – Planejamento do Professor C (1º EM)

Ano: 1º EM

Período: 01/03/2012 a 15/03/2012

Competências/Habilidades:

- Compreender as variações linguísticas;
- Empregar as funções da linguagem.
- Classificar os encontros vocálicos em: ditongo, tritongo, Hiato.

Conteúdos:

- Níveis de Linguagem;
- Funções de Linguagem;
- Interpretação de Texto;
- Encontro vocálico e consonantal.

Atividades a serem desenvolvidas/metodologia:

- Aula expositiva;
- Atividades *realizada* em sala;
- Correções das atividades.

Avaliação de aprendizagem:

- Participação em sala de aula;
- Trabalhos em sala
- Teste
- Provas

O Professor C utiliza o mesmo modelo do Professor A, o que leva a supor que, possivelmente, seja um formulário fornecido pela coordenação da escola. Trata-se de um plano de aula quinzenal, para 06 (seis) aulas de língua portuguesa no 1º ano do ensino médio.

No caso desse plano de aula, chama a atenção outro tipo de ocorrência referente à correlação entre os itens listados no campo Competências/Habilidades e os listados nos Conteúdos. Sem entrar no mérito das escolhas verbais que introduzem os primeiros – tal imprecisão poderia ser objeto de um estudo à parte –, verifica-se um conteúdo para o qual não aparece competência/habilidade correspondente: “Interpretação de texto”. Para os outros três, há correspondente. Porém, para a interpretação, não.

Além disso, o Professor C também não define qual é o gênero de texto que será abordado, ou melhor, interpretado.

Sendo assim, repetir as questões sobre competência discursiva e análise linguística seria redundante, pois, como nos planos analisados anteriormente, as respostas seriam negativas.

4.2.4 Professor D

Quadro 25 – Planejamento do Professor D (1º EM)

Ano: 1º EM

Período: 23/02/2012 a 09/03/2012

Habilidades e Competências:

- Conceituar variedades linguísticas;
- Verificar por meio de questões propostas a função das variedades linguísticas;
- Reconhecer as variedades linguísticas;
- Conhecer e reconhecer os gêneros textuais;
- Debater temas propostos pelos textos e desenvolver habilidades de expressão e argumentação oral e escrita;
- Ler e interpretar textos diversos;
- Ampliar a visão literária;
- Ler por prazer;
- Identificar ideias implícitas e explícitas do texto;

Conteúdos:

- Variedades linguísticas;
- Gêneros textuais (narrativo, descritivo, informativo e argumentativo e poético);
- Crônica: “Pechada” de Luiz Fernando Veríssimo; e análise;
- Crônica: As caridades odiosas de Clarice Lispector; e análise;

Atividades a serem desenvolvidas/Metodologia:

- Reconhecimento das variedades linguísticas, quais são, por que são utilizadas;
- Data Show, com as variedades linguísticas (conteúdo explanativo);
- A importância do uso da linguagem padrão / norma culta na escrita e em certas situações;
- Reconhecimento da linguagem informal, quando utilizá-la, e com quem;
- Atividades referentes à variedade linguísticas; (em anexo)
- Apostila sobre os gêneros textuais; explanação oral sobre a mesma, realizando citação que exemplifiquem os gêneros; buscar textos que visualizem no dia a dia;
- Apostila sobre os gêneros textuais; explanação oral sobre a mesma, realizando citação que exemplifiquem os gêneros; buscar textos que visualizem no dia a dia;
- Cópia da crônica “Pechada”;
- Leitura silenciosa;
- Leitura oral, atendendo a pontuação adequada e leitura fluente dos alunos;
- Interpretação oral da crônica identificando o gênero;
- Reconhecimento da ideias implícitas no texto; e do exemplo da variedade linguística utilizada no mesmo;
- Interpretação escrita do texto;

- Correção da interpretação escrita com a participação da turma;
- Trabalhar com o texto “As caridades odiosas”, seguindo as mesmas estratégias já citadas;
- Comparação entre os textos: gênero, linguagem, variedades linguísticas, marcas linguísticas, reconhecendo as marcas do tipo de texto em questão;
- Teste do 1º Bimestre;

Recursos:

Gramática Reflexiva de Cereja, Gramática Português do Maia, Português e Linguagens do Cereja, alunos, lousa;

Avaliação da aprendizagem:

- Participação oral escrita;
- Atividades propostas;
- Análise de texto;

O plano do Professor D é quinzenal e descreve o que será desenvolvido em 07 (sete) aulas – uma pretensão ambiciosa tendo em vista a quantidade de habilidades e competências, conteúdos e atividades que foram planejadas para um período tão curto. Apesar de o professor atuar numa outra escola, o seu plano segue os mesmos moldes do utilizado pelos professores A e C, embora com formatação diferenciada. Isso leva a crer que tal modelo de planejamento seja um padrão também seguido pelas outras escolas públicas estaduais de Miranda.

Quanto ao preenchimento, diferentemente dos planos analisados anteriormente, esse é mais detalhado; descreve as Habilidades e Competências, bem como a Metodologia de forma mais clara. Dentre os conteúdos, aparece o item “Gêneros textuais” e os textos que serão estudados são devidamente definidos como crônicas – uma de Luiz Fernando Veríssimo e outra de Clarice Lispector –, e não genericamente como textos.

O problema se revela nos parênteses que seguem o item “Gêneros textuais”, que incluem: “narrativo, descritivo, informativo e argumentativo e poético”. Trata-se de uma confusão epistemológica entre gêneros e tipos (cf. MARCUSCHI, 2008, p. 154-155), conforme registrado na entrevista.

Sobre os questionamentos: a aula descrita no plano acima contribui para o desenvolvimento da competência discursiva do aluno? Ela promove a prática de análise linguística? É possível afirmar que sim. Os cinco primeiros itens da Metodologia poderiam motivar a análise linguística, enquanto que os onze itens

subsequentes atuariam conjuntamente para o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos.

4.2.5 Professor E

Quadro 26 – Planejamento do Professor E (2º EM)

Ano: 2º EM

Período: 27/02 a 06/03

Objetivo Geral: Levar aos alunos a compreensão do que é texto e discurso, Coesão Textual, polifonia do discurso.

Conteúdos: Texto e Discurso

A polifonia do Discurso

Paródia

Habilidades e Competências:

Compreender o que é texto

Empregar a coesão e coerência textual

Produzir uma paródia

Procedimentos: Leitura

Aula Expositiva

Aplicação de Atividades

Avaliação: Conceito e Participação nas aulas

Quadro 27 – Planejamento do Professor E (3º EM)

Ano: 3º ano EM

Período: 06/02 a 08/02

Objetivo Geral: Levar aos alunos a compreensão dos Termos Essenciais, integrantes e acessórios da oração na frase e no Contexto.

Conteúdo: Ortografia, pontuação e acentuação

Interpretação Textual: O casamento e o amor na Idade Média (fragmento)

Habilidades e Competências:

Compreender e escrever Corretamente as palavras;

Completar com C, Ç, S, Z

Interpretar o texto

Procedimentos: Aula Expositiva

Leitura do Texto
Aplicação de Atividades

Avaliação: Conceito e Participação nas aulas.

Os planos de aula do Professor E são mais simples e menores, isso porque são semanais, correspondem a apenas 03 (três) horas-aula, tanto para o 2º quanto para o 3º ano do ensino médio, e ele prefere elaborá-los à mão no seu caderno. A estrutura está dividida em Objetivo Geral (que sempre inicia da mesma forma: “Levar aos alunos a compreensão” de algum conteúdo), Conteúdos, Habilidades e Competências, Procedimentos e Avaliação. Com respeito ao enunciado “Levar aos alunos a compreensão”, é interessante notar que a regência verbal escolhida pelo Professor E para definir seu objetivo denota uma prática de transmissão dos conteúdos selecionados. Afirmando dessa forma, o professor dá a entender que se trata de uma compreensão pronta e acabada que o aluno deverá apenas assimilar. Se o enunciado fosse “levar os alunos à compreensão”, a aprendizagem corresponderia a um processo, um caminho, no qual o professor seria um mediador, responsável por intermediar a relação entre o aluno e o conhecimento, conforme o modelo de interação entre variáveis proposto nos PCN.

No plano referente ao 2º ano do ensino médio, tem-se a impressão de um planejamento preocupado com questões de textualidade e discurso, ou seja, questões extremamente importantes para o desenvolvimento da competência discursiva do aluno. Porém, a vaga descrição dos Procedimentos põe em dúvida essa possibilidade, uma vez que estabelece apenas leitura, aula expositiva e aplicação de atividades como estratégias didáticas.

No plano referente ao 3º ano do ensino médio, a prioridade é claramente o estudo de noções gramaticais ligadas, principalmente, às classificações sintáticas, embora no item “Conteúdo” apareçam conceitos diferentes. Ao olhar atentamente para o campo Habilidades e Competências, nota-se que a interpretação de texto é o último item a ser mencionado. Na redação do Objetivo Geral, o único conteúdo privilegiado são as categorias da sintaxe.

A partir dos mesmos questionamentos realizados após as considerações a respeito dos demais planos de aula, pode-se afirmar que esses dois planos de aula

não privilegiam o desenvolvimento da competência discursiva e, por conseguinte, não promovem a prática de análise linguística.

4.2.6 Professor F

Quadro 28 – Planejamento do Professor F (1º EM)

Ano: 1º EM

Período: 03 a 21 de outubro

HABILIDADES E COMPETÊNCIAS:

1. Utilizar recursos pertencentes a ortografia e paragrafação;
2. Ler conto literário, promover um debate exteriorizando a opinião e produzir textos;
3. Analisar o texto produzido um artigo de opinião com criticidade, aplicando a coesão e coerência através da refacção;
4. Aprimorar a leitura através de obras literárias.

CONTEÚDOS:

1. Dificuldades da língua em uso – ortografia e paragrafação;
2. Gênero textual – Artigo de opinião;
3. Leitura, análise e interpretação de texto;
4. Leitura de obras literárias; (projeto de leitura).

PROCEDIMENTOS:

- O aluno irá escolher um livro de sua preferência contendo uma obra literária para ler e depois realizarão uma atividade avaliativa sobre o mesmo para desenvolver noções de leitura diversas, compreensão, interpretação e produção escrita colocando em prática o que aprendeu (AVALIAÇÃO DESTA ATIVIDADE COMO NOTA DE TESTE);
- Passar o conceito do conteúdo na lousa;
- Explicar oralmente;
- Utilizar exemplos que sejam mais próximos da realidade dos alunos para melhor compreensão;
- Passar atividades na lousa, usando o livro didático e pesquisa na sala de tecnologia;
- Correção individual;
- Apresentação do seminário expondo um artigo de opinião (SALA DE TECNOLOGIA);
- Roda de leitura: (escolher um livro literário para ler) nas aulas de leitura;

AVALIAÇÃO

Será feita através do desenvolvimento cognitivo do aluno na realização das atividades feitas na sala de aula.

Observações do professor:

Continuação dessas atividades nas próximas aulas de Língua Portuguesa.

Estarei dando continuidade nas atividades propostas no referencial de cada turma referente ao 4º bimestre e também no projeto de leitura.

[Comentário da coordenação] “Uma existência sem sonhos é como semente sem solo.” (Augusto Cury) Bom trabalho, continue com este seu jeito maravilhoso de ser. Muita saúde, Paz, amor... Beijos.

O plano de aula do Professor F, da Escola 3, segue a mesma estrutura e organização: Habilidades e Competências, Conteúdos, Procedimentos, Avaliação e Observações. O que foi selecionado para análise corresponde a 06 (seis) horas-aula para o 1º ano do ensino médio, num período de três semanas.

Observando as habilidades e competências a serem desenvolvidas conforme os conteúdos, é possível notar vários pontos positivos nesse planejamento. Apesar de o item primeiro referir-se ao estudo da ortografia e da paragrafação, o aluno deverá ser capaz de “utilizar os recursos pertencentes” a esses conteúdos. Tal enunciado pressupõe o uso (“utilizar”), eixo importante no estudo da língua, conforme ditam os Parâmetros: “os conteúdos da Língua Portuguesa articulam-se em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem” (BRASIL, 1998b, p. 34). Ainda no mesmo item os conteúdos são abordados como “recursos”, isto é, como algo que tem serventia para outra atividade. Ao analisar os demais itens, verifica-se que essa outra atividade corresponde às práticas de leitura, produção de texto e análise linguística, tal como proposto nos Parâmetros (BRASIL, 1998b, p. 53-80) e, anteriormente, por Geraldi (1984).

De acordo com o item 2, a leitura de um conto literário – nesse caso, uma leitura como pretexto, conforme Geraldi (1984, p. 96-97) – será problematizada através de um debate que, por sua vez, servirá de subsídio para a produção de artigos de opinião. Em seguida, no item 3, é dito que os textos produzidos serão analisados, momento em que os estudos do item 1 poderão ser retomados como “recursos” conforme o professor havia previsto, e serão reescritos (“refacção”). O item 4 prevê ainda o aprimoramento da leitura através de obras literárias.

É interessante notar a articulação entres as práticas de ensino de língua portuguesa nesse plano de aula do Professor F: a leitura motiva a produção, a

produção serve à análise linguística e esta serve à produção; o que também pressupõe a articulação entre os eixos USO-REFLEXÃO-USO.

Convém ressaltar outros pontos importantes nos itens dos Procedimentos. Por exemplo, o item “Utilizar exemplos que sejam mais próximos da realidade dos alunos para melhor compreensão” demonstra uma preocupação do professor em ensinar, de fato, a língua em uso, trazendo aos alunos exemplos que circulam nos ambientes sociodiscursivos de que eles participam. O professor também se dispõe a utilizar a Sala de Tecnologia Educacional para explorar recursos que colaborem para a compreensão do gênero em estudo, o artigo de opinião. Além disso, paralelamente o Professor F desenvolve o projeto “Roda de leitura” para motivar a interação dos alunos com obras literárias em aulas dedicadas especialmente para leitura.

Diante do que foi analisado, seria desnecessário recorrer aos questionamentos, mas para manter o diálogo proposto mais evidente, pergunta-se mais uma vez: a aula descrita no plano acima pode contribuir para o desenvolvimento da competência discursiva do aluno? Ela promove a prática de análise linguística? Sim, certamente, desde que as aulas procedam da forma como está previsto.

Até aqui, é interessante notar que as concepções apresentadas durante a entrevistas são coerentes com a elaboração dos planos de aula dos professores – o que é positivo para alguns casos e nem tanto para outros.

Os próximos planos de aula que seguem abaixo foram fornecidos pelos professores da Escola 1, os quais não participaram da entrevista, cujas aulas não foram assistidas e cujos alunos não possuíam produção de artigos de opinião. Vale ressaltar que a ausência de produções textuais não se justifica, pois o artigo de opinião faz parte dos conteúdos exigidos para o quarto bimestre do 9º ano do ensino fundamental. Além disso, os textos dissertativos, uma sequência textual relacionada aos artigos de opinião, também fazem parte dos conteúdos exigidos para o 1º ano do ensino médio.

4.2.7 Professor G

Não forneceu nenhum plano de aula, conforme explicado às páginas 39 e 40.

4.2.8 Professor H

Quadro 29 – Planejamento do Professor H (1º EM)

<p>Ano: 1º EM Período: 02 de junho</p> <p>Competências/Habilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perceber a organização de um gênero - Perceber o caráter persuasivo dos textos - Reconhecer e produzir os textos - Utilizar os recursos para produzir um texto bem estruturado e coerente <p>Conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Textualidade - Gêneros textuais: Conto, Editorial, Artigo de opinião, Resenha - Elementos estruturais da narração - Orientações ortográficas: homônimos e parônimos <p>Atividades a serem desenvolvidas/ metodologia Sala de aula</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposição do conteúdo - Leitura, análise e interpretação textuais - Produção textual <p>Atividades a serem desenvolvidas/ metodologia Sala de Tecnologia Educacional/ Recursos Tecnológicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura de diversidades de gêneros textuais <p>Avaliação de Aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desempenho do aluno em sala de aula <p>Observações: Professor: Coordenação: Não esquecer quando usar a STE → tirar cópia do Planejamento e também não esquecer agendar a aula.</p> <p>ANEXOS Artigo de Opinião</p> <p>Competências/Habilidades</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apropriar-se das características do gênero de discurso que visa convencer ou persuadir o outro sobre determinada ideia.

- Conhecer as características do gênero Artigo de opinião
- Analisar a linguagem presente nesse gênero, os tipos de argumentos.

Metodologias/Procedimentos

- Exposição do conteúdo
- Leitura do gênero artigo de opinião
- Comentários sobre a estrutura do gênero e qual será o público-alvo.

Uso do quadro

Livro didático

Xerox

Avaliação

- Produção do aluno

[...]

Artigo de Opinião – Estrutura

A ideia central que norteia um texto de caráter argumentativo denomina-se ponto de vista. O ponto de vista é uma proposição, um juízo que se elabora sobre um determinado assunto. Nele, estão implícitos os conhecimentos acumulados pelo autor do texto, tais como leituras, debates, [...]

Os textos argumentativos costumam organizar-se de acordo com a seguinte estrutura: introdução, desenvolvimento e conclusão.

- Introdução é o parágrafo que apresenta o ponto de vista do autor sobre o tema tratado.

- No desenvolvimento, são expostos os argumentos que sustentam o ponto de vista.

- A conclusão é a finalização do texto.

- Introdução: etapa importante para predispor o leitor a prosseguir a leitura ou abandoná-la.

- Argumentos: enunciados que sustentam a tese do autor.

Os argumentos podem se basear no consenso, em provas concretas, em raciocínio lógico e na competência linguística

- Conclusão: etapa que pode finalizar o processo de convencimento proposto ao longo do texto ou comprometê-lo.

- Público-alvo: para atingi-lo, o autor define o uso da norma-padrão da língua ou seu afastamento, justificando assim a competência linguística.

Preparando

A argumentação faz parte do nosso cotidiano. Assim, quando afirmamos para os amigos que o nosso jogou melhor que o adversário ou quando falamos sobre as qualidades de um determinado filme, estamos expondo nosso ponto de vista, e ao mesmo tempo argumentando a favor dele.

Agora, você vai escrever um artigo de opinião, expressando seu ponto de vista sobre um dos temas sugeridos a seguir.

- Os canais de televisão precisam qualificar sua programação

- Os jovens hoje identificam-se com a televisão porque compartilham uma mesma linguagem.

O plano de aula do Professor H segue o mesmo modelo dos demais. Porém, a diferença está na organização dos anexos. Ele costuma transcrever, nas páginas seguintes ao plano, todos os subsídios teóricos que poderá utilizar nas aulas; por esse motivo, nota-se a extensão do plano de aula do professor. Convém mencionar que não foram transcritos ou digitalizados para o presente trabalho todos os diversos textos que constavam mais adiante no caderno do professor, porque eram muitos, dentre eles, um artigo de opinião de Eugenio Mussak e um de Lia Luft.

É interessante notar que o plano não esclarece o período exato de trabalho para esse conteúdo. O professor anotou a data de início, mas não definiu até quando daria conta de trabalhar esses conteúdos.

Pela análise dos campos Competências/Habilidades e Conteúdos, é possível perceber que a prioridade das aulas é o trabalho com gêneros textuais, a saber: o conto, o editorial, o artigo de opinião e a resenha. No entanto, a descrição da metodologia é muito vaga para verificar se a forma como tais gêneros serão trabalhados contribuirá ou não para o desenvolvimento da competência discursiva do aluno. Se, por um lado, defini-los como conteúdo constitui o primeiro passo; por outro lado, existe a possibilidade de que o professor esteja apenas listando no papel o que os PCN e os Referenciais defendem, sem ter a compreensão necessária de como fazê-lo.

Pensando no que consta nos anexos, verifica-se uma abordagem estruturalista, preocupada com a caracterização das partes do texto (introdução, argumentos e conclusão). Além disso, a proposta de produção assemelha-se à das redações dissertativo-argumentativas – não que o artigo de opinião não o seja – mas não há outros esclarecimentos, apenas a sugestão de um tema sobre o qual se deve defender um ponto de vista.

De acordo com o que foi verificado, é difícil responder aos questionamentos referentes ao trabalho com a competência discursiva e a prática de análise linguística a partir do plano de aula logo acima porque, de um lado, o professor prima por abordar os gêneros textuais, mas, por outro lado, não especifica a forma

dessa abordagem e utiliza como apoio didático concepções que não estão adequadas ao trabalho com gêneros.

4.2.9 Professor I

Quadro 30 – Planejamento do Professor I (9º EF) 1/3

Ano: 9º EF

Plano de Aula

Outubro/Novembro

17/10 Concordância Nominal (conceito)

18 – Texto – “A Incapacidade de ser Verdadeiro”

18 – Exercícios

20 – Concordância Verbal

24 – Exercícios (Concordância Verbal e Nominal)

25 – Figuras de Linguagem. “Poema dos sete faces”.

25 – Conceito (Fig. linguagem)

27 – Exercícios

28 – Leitura de textos

31 – Interpretação dos textos

03 – Leitura “Cordel e Rap!” “O que é Folclore”?

04 – Estudo de texto

07 – “Romance do Pavão Misterioso”.

08 – Estudo de texto

08 – Exercícios

Esse material foi fornecido pelo Professor I, quando solicitados os seus planos de aula para análise. A essa listagem de conteúdos, ele anexou cópias de dezoito páginas de conteúdos dos livros didáticos utilizados e de seis páginas de anotações. O período corresponde a três semanas e meia de aula.

Posteriormente, por meio da coordenação, foi disponibilizado o caderno de planejamento do referido professor, de onde foram fotocopiados 40 (quarenta) planos de aula. Dentre esses, dois constam abaixo para análise.

Quadro 31 – Planejamento do Professor I (9º EF) 2/3

Ano: 9º

Período: 28/02/2011 à 04/03/2011

Competências/Habilidades:

- Discorrer sobre o tema do capítulo empregando os vocábulos estudados.

Conteúdos:

- Denotação, conotação e referencial / Exercícios / Figuras de Linguagem / comparação, metáfora, metonímia, catacrese, pleonasma, onomatopeia, prosop. Ironia, eufemismo. / Exercícios.

Metodologia Sala de Aula:

- Elaborar exercícios estruturais como suporte para aprendizado das “Figuras de Linguagem” e “Denotação, conotação e Referencial”.

Metodologia Sala de Tecnologia Educacional:**Avaliação de aprendizagem:**

- Através dos exercícios feitos e corrigidos referentes as “Figuras de Linguagem”. Denotação e conotação”.

Quadro 32 – Planejamento do Professor I (9º EF) 3/3

Ano: 9º

Período: 14/03/2011 à 18/03/2011

Competências/Habilidades:

- Expressar – se oralmente com desenvoltura e segurança. Identificar vocálicos novos e usá-los em contextos diferentes.

Conteúdos:

- Transgênicos em debate. / Leitura e interpretação do texto. / Alimentos Transgênicos /Estudo do texto / Estrutura textual.

Metodologia Sala de Aula:

- Leitura individual, interpretação do texto e exercícios referentes aos textos.

Metodologia Sala de Tecnologia Educacional:**Avaliação de Aprendizagem:**

- Através da leitura, da interpretação do texto e dos exercícios.

Os planos de aula transcritos acima são semanais e correspondem a 05 (cinco) horas-aula cada um para o 9º ano do ensino fundamental. De maneira geral, os planejamentos do Professor I são preenchidos em uma tabela, com os seguintes campos: Competências/Habilidades, Conteúdos, Metodologia (Sala de Aula), Metodologia (Sala de Tecnologia Educacional) e Avaliação de Aprendizagem.

O primeiro deles trata de conteúdos ligados à textualidade, porém sequer mencionam algum exemplo de texto para estudo. A metodologia e a avaliação da aprendizagem, conforme estabelecidas pelo professor, apenas contemplam “exercícios”.

O segundo apresenta como conteúdo a leitura e a interpretação de um texto – não é especificado o gênero – sobre os alimentos transgênicos. Compreende-se que o estudo do texto prioriza a sua estrutura textual. A metodologia e a avaliação da aprendizagem incluem leitura, interpretação e, novamente, a realização de exercícios.

Na visão do Professor I, a leitura e a interpretação de texto consistem em conteúdos, metodologia e formas de avaliação indistintamente. Conseqüentemente, pode-se dizer que ele não entende a leitura como um processo, uma atividade de construção de sentido. Pela forma como redige seus planos, parece que o professor concebe a leitura como um fim em si mesmo.

Certamente, esses dois planos de aula não privilegiam o desenvolvimento da competência discursiva, tampouco promovem a prática de análise linguística.

No tópico a seguir, é possível realizar uma triangulação dos dados para confirmar se as concepções dos docentes, tal como expostas nas respostas da entrevista e implícitas nos cinco primeiros planos de aula, se efetivam em sua prática pedagógica durante as aulas de língua portuguesa.

4.3 Observação

Optou-se por realizar a observação por meio de notas de campo porque a tentativa de gravação eletrônica não foi bem sucedida devido ao barulho que interferiu na compreensão das falas, percebidos no momento das transcrições. Para fazer as gravações, foi utilizada uma câmera digital fixada em uma carteira próxima ao professor. No entanto, a acústica das salas de aula, o som de alguns alunos conversando e o barulho dos ventiladores, entre outras coisas, atrapalharam a compreensão do que fora apresentado pelos professores. Por isso, houve necessidade de registrar o desenvolvimento das aulas por meio de notas de campo. Nas próximas páginas, seguem essas anotações.

Também é preciso esclarecer que a observação não corresponde exatamente às aulas descritas nos planos coletados. Isso porque foram os professores-informantes que selecionaram os planos e, além disso, agendaram as observações conforme a sua disponibilidade.

4.3.1 Professor A

No dia 09 de março de 2012, foi observada uma aula de língua portuguesa do Professor A para o 3º ano do ensino médio, na Escola 3. Na ocasião, estavam presentes 16 (dezesesseis) alunos. Quando o pesquisador adentrou na sala, o professor exigiu que os alunos se organizassem em filas, ou melhor, que as carteiras fossem enfileiradas.

O conteúdo selecionado para aula era “Acentuação gráfica”. O professor passou as regras de acentuação na lousa. Apenas um aluno não copiou. Enquanto isso, uma aluna percebeu que se tratava das regras “antigas” e questionou por que o professor não estava utilizando as regras do novo acordo ortográfico. O professor disse que listaria primeiramente as antigas e, depois, levaria os alunos à sala de tecnologia para pesquisarem as “novas” a fim de realizar um debate sobre o tema. Após os conceitos, o professor passou exercícios.

Quadro 33 – Conteúdos/Exercícios transcritos na lousa pelo Professor A – 1/2

Atividades

1. Acentue as palavras quando necessário.
2. Que regra justifica os acentos das palavras abaixo?
3. Encontre cinco palavras paroxítonas acentuadas terminadas por ditongo crescente.
4. Encontre cinco palavras paroxítonas acentuadas terminadas por I.
5. Classifique as palavras quanto a posição da sílaba tônica.

Em seguida, o professor iniciou a explicação do conteúdo. Mostrou a diferença entre ditongos crescentes e decrescentes – porém o fez sem retomar/apresentar a noção de vogais e semivogais. Depois, passou a explicar a

regra dos hiatos e o que são hiatos. Durante a explicação, outro aluno questionou o porquê de algumas ocorrências. Então, o professor repetiu a explicação.

Terminada a explicação, o professor perguntou se alguém ainda tinha alguma dúvida. O mesmo aluno disse que tinha todas. O professor pediu que ele especificasse e o aluno disse que não gostava de português. O professor disse que ele “tinha” que gostar devido à importância. O aluno retrucou que não precisava gostar, mas precisava saber.

O professor prosseguiu e leu (explicando) as atividades. O aluno perguntou se existia um homem que inventou a língua portuguesa. Ao que o professor respondeu: “Esse [nome do aluno], só por Deus!”. O professor continuou passando mais exercícios e alguns alunos reclamaram. Então, ele disse: “você têm que aprender agora; depois, na hora dos seminários, você vão ver como é difícil”.

Pelo que foi observado, o professor costuma justificar todas as ocorrências de posição da sílaba tônica pela própria pronúncia. O que está “errado” é porque fica “esquisito”.

Quadro 34 – Conteúdos/Exercícios transcritos na lousa pelo Professor A – 2/2

Regras de acentuação

1 – monossílabas átonas – são monossílabas pronunciadas fracamente, isto é, com pouca intensidade.

Ex.: Ela estava na festa de aniversário, mas não a vi.

2 – monossílabas tônicas – são aquelas pronunciadas com mais intensidade.

Ex.: Tu não tens dó de Célia, mas ela não é má pessoa.

Acentua-se as monossílabas tônicas terminadas em:

a(s) – pá, gás

e(s) – lê, pés

o(s) – dó, nós

3 – oxítonas – recebem acento na última sílaba.

Acentuam-se as terminadas em:

a(s) – orixá, renascerás, Itamaracá

e(s) – Xanxerê, através

o(s) – carijó, bongôs

4 – paroxítonas – recebem acento na penúltima sílaba. Acentuam-se as terminadas em:

i(s), us – táxi, júris, Vênus, lótus

l, n – potável, hífen

O desenvolvimento dessa aula demonstra que em nenhum momento foram problematizados pelo professor os conteúdos listados na lousa. Pelo contrário, os questionamentos mais significativos foram levantados pelos alunos. Em vez de aproveitar o interesse dos alunos para promover reflexões sobre como a língua evolui, quais as razões que motivaram a adesão ao novo acordo ortográfico, qual é a história da língua, quais são as funções da linguagem, o professor simplesmente adiou a introdução das regras do novo acordo, insistindo em listar normas que perderam a validade, e ignorou as possibilidades de diálogo sobre as provocações – que não eram necessariamente negativas, nem desrespeitosas – do outro aluno.

O que se constata, portanto, é uma prática fadada ao tradicionalismo de conteúdos aleatórios que fazem pouco ou nenhum sentido para os alunos. Dessa forma, os alunos têm aulas para copiar listas de regras (ultrapassadas) da lousa em detrimento da oportunidade de desenvolver sua competência discursiva e refletir sobre a língua.

4.3.2 Professor B

No dia 07 de março de 2012, foi observada uma aula de língua portuguesa do Professor B para o 1º ano do ensino médio, na Escola 3. Na ocasião, estavam presentes 18 (dezoito) alunos.

O professor introduziu o conteúdo, assim que entrou na sala. Explicou a matéria oralmente, utilizando a lousa para listar vários exemplos. Pediu a participação dos alunos para fornecer outros exemplos. Em seguida, resumiu o conteúdo, passando um relatório na lousa. Na sequência, passou atividades.

Quadro 35 – Conteúdos/Exercícios transcritos na lousa pelo Professor B

1) Diga o número de letras e fonemas:
<u>Palavras</u> <u>letras</u> <u>fonemas</u>
Carro
Massa
Milho
Galho

Piscina
Chuveiro
Guerra
Guaraná
Quilo
Quatro
Cochilo
Abelha
Guitarra

Enquanto os alunos copiavam, aproveitou para fazer a chamada. Aparentemente, todos copiaram o conteúdo, mas reclamaram diante da quantidade de matéria para copiar. Após um tempo, o professor solicitou a uma aluna que fizesse a correção da atividade na lousa. Porém, alguns alunos ainda não tinham terminado de copiar sequer os enunciados.

Novamente, os alunos reclamaram da quantidade de matéria na lousa, pois diziam que a aula estava prestes a terminar. Um aluno pediu para guardar o material. O professor não permitiu e passou mais algumas palavras na lousa.

Apesar de o professor se esforçar para obter a participação dos alunos e para verificar se eles estão assimilando o conteúdo, uma aula que se desenvolve unicamente em função de um exercício não parece uma prática que promova análise linguística ou que desenvolva as competências e habilidades propostas nos PCNEM (BRASIL, 1999) e nos PCN+ (BRASIL, 2000).

4.3.3 Professor C

No dia 14 de março de 2012, foi observada uma aula de língua portuguesa do Professor C para o 1º ano do ensino médio, também na Escola 3. Na ocasião, estavam presentes 21 (vinte e um) alunos.

O conteúdo da aula era “Encontro vocálico”. O professor passou o conteúdo na lousa para os alunos copiarem. Aparentemente, a turma demonstrou ser bem tranquila e todos copiaram.

Quadro 36 – Conteúdos/Exercícios transcritos na lousa pelo Professor C – 1/3

Encontro vocálico: é o agrupamento de vogais e semivogais numa mesma sílaba ou em sílabas separadas. Classificamos esses encontros em: Ditongo, Tritongo, Hiato.

1 – Ditongo: Encontro de uma vogal e uma semivogal ou vice-versa em uma mesma sílaba. Ex: *noite* / *Aurélio*

Os ditongos podem ser:

a) Ditongo crescente: É formado por semivogal + vogal:
Exemplos: *prêmio* / *quarto* / *delícia* / *glória*

b) Ditongo decrescente: É formado por vogal + semivogal
Ex: *feixe* / *mão* / *frouxo*

c) Ditongo oral: Pronunciado totalmente pela boca.
Ex: *água* / *véu*

d) Ditongo nasal: Pronunciado parte pelo nariz e parte pela boca.
Ex: *anão* / *tição* / *quando*

Abaixo a relação dos ditongos decrescente e crescente:

O professor fez uma pausa para explicar a matéria listada na lousa. Explicou os conceitos, analisando os exemplos listados. Explicou também o que são vogais e o que são semivogais. Esperou um pouco para que os alunos terminassem de copiar e, depois, continuou a passar o conteúdo na lousa.

Quadro 37 – Conteúdos/Exercícios transcritos na lousa pelo Professor C – 2/3

Ditongo decrescente

ai = *faixa* / *caixa* / *pai*

ei = *feixe* / *deixa* / *eixo* / *queixa* / *leite*

eu = *roeu* / *teu* / *prometeu* / *Europa*

oi = *boi* / *foi* / *coice* / *foice*

ou = *ouro* / *couro* / *touro* / *tesouro*

ão = *irmão* / *anão* / *sabão*

au = *fauna*

Ditongo crescente

ia = *pátria* / *faixa* / *delícia* – *[na verdade, a palavra “faixa” apresenta um ditongo decrescente, mas até então ninguém havia notado o equívoco]*

ie = *série* / *cárie* / *espécie*

io = *lírio* / *delírio* / *curioso*

ua = *água* / *enxágua* / *quarto* / *visualizar*

uo = *árduo* / *inócuo*

Ao explicar essa segunda parte do conteúdo, o professor retomou as palavras, mas não percebeu o equívoco. Então, uma aluna percebeu e chamou o

professor. Este observou atentamente, percebeu o erro, agradeceu à aluna, elogiou-a pela sua leitura atenta e pediu desculpa aos que já haviam copiado. O professor aproveitou todo o tempo e continuou listando os conteúdos.

Quadro 38 – Conteúdos/Exercícios transcritos na lousa pelo Professor C – 3/3

Tritongo: é o encontro vocálico formado por semivogal + vogal + semivogal formando uma só sílaba. Existem dois tipos de tritongo:
 Tritongo oral → Pronunciado pela boca
 Ex: *Uruguai / Paraguai*
 Tritongo nasal: Pronunciado em parte pelo nariz.
 Ex: *quão*

Hiato → É o encontro de duas vogais pronunciadas em sílabas diferentes
 Exemplos: *ju-í-zo*

Como nas aulas descritas anteriormente, em razão do conteúdo, a aula se desenvolveu a partir do estudo de uma lista de regras. Porém, o Professor C se aprofundou um pouco mais que os seus colegas, pois apresentou alguns conceitos de fonologia que os outros ignoraram, tais como a diferença entre vogais e semivogais, e os pontos de articulação utilizados para produzir os sons vocálicos e consonantais.

4.3.4 Professor D

No dia 22 de março de 2012, foi observada uma aula de língua portuguesa do Professor D para o 9º ano do ensino fundamental, na Escola 2. Na ocasião, estavam presentes 22 (vinte e dois) alunos. O professor entrou na sala, apresentou o pesquisador e fez a chamada.

Em seguida, solicitou que os alunos mostrassem a atividade da aula anterior, indo até a sua mesa, por fileira, para que ele vísse os cadernos rapidamente. Os alunos estavam bem agitados, mas o professor parece manter um vínculo de respeito com eles. Ao chamar-lhes a atenção, todos ficaram em silêncio.

Durante a aula, o professor demonstrou preocupação em sempre manter a ordem na turma. Chamou a atenção para as atividades valendo ponto, as quais

poucos estavam fazendo regularmente. Cobrou o combinado (fazer as atividades) e levou os alunos a refletirem sobre sua responsabilidade estudantil.

Na hora da correção das atividades, o professor afirmou que os alunos não estavam lendo os enunciados das questões, ainda que ele os tenha explicado. A atividade consistia em exercícios sobre elaboração de frases comparativas. A explicação do professor partiu dos conectivos e seu sentido, passo a passo. O professor incentivou os alunos a exporem suas elaborações.

Em seguida, citando trechos de vários textos, o professor passou a explicar os exercícios sobre ironia. Uma das estratégias que o professor sugeriu foi formular exemplos a partir de adjetivos. Oralmente, o professor foi construindo com os alunos os seguintes exemplos:

Quadro 39 – Conteúdos/Exercícios transcritos na lousa pelo Professor D – 1/2

→ delicado: elefante
 → rápido: tartaruga, lesma
 → moderno: dinossauro [*dica do professor*]
 → magro: baleia [*sugestão do aluno*], hipopótamo [*dica do professor*]
 → esperto: burro, jegue, preguiça, livro em branco

O exercício seguinte tratava das metonímias, que o professor definiu como “palavra que substitui outra, mantendo uma relação” de parte pelo todo. Juntamente com os alunos, o professor comentou os seguintes exemplos:

Quadro 40 – Conteúdos/Exercícios transcritos na lousa pelo Professor D – 2/2

“o meu escritório é um ovo.” → pequeno
 “Vou comprar agora mesmo o último SKANK.” → disco
 “Ganhamos o pão com o suor do nosso rosto.” → alimento, trabalho

Os demais exercícios solicitavam a classificação de vários exemplos. Para respondê-los, o aluno precisava ser capaz de distinguir entre metáforas, comparações, metonímias, hipérboles, paradoxos, etc.

Pode-se afirmar que essa aula foi mais significativa que as anteriores, pois ao trabalhar os conceitos, o professor demonstrou como as figuras de linguagem aparecem nos textos e os efeitos de sentido que provocam. Além disso, o fato de motivar os alunos a participarem, criando e fornecendo seus próprios exemplos exigiu, mais do que a assimilação dos conceitos, também a aplicação e a produção de enunciados para análise. Ainda que alguns tenham elaborado exemplos inadequados, o professor pode demonstrar em que consistia o equívoco e sugerir outras formas mais apropriadas.

Assim, cabe a consideração de que a aula contribuiu para a reflexão sobre a língua, sobre os efeitos de sentido de algumas construções que se utilizam de figuras de linguagem, enriquecendo o repertório de conhecimentos linguísticos de seus alunos.

4.3.5 Professor E

No dia 13 de março de 2012, foi observada uma aula de língua portuguesa do Professor E para o 2º ano do ensino médio, na Escola 3. Na ocasião, estavam presentes 13 (treze) alunos. O professor entrou na sala e apresentou o pesquisador aos alunos.

Em seguida, o professor recolheu os trabalhos desenvolvidos a partir de aulas anteriores. Os alunos haviam produzido uma paródia a partir de músicas que eles mesmos escolheram. Aparentemente, todos fizeram, mas deixaram para finalizar o trabalho (capa, grampos, etc) na hora da entrega.

Após receber os trabalhos, o professor apagou a lousa e, então, apresentou o assunto da aula: os sinais de pontuação e a produção textual. O professor justificou sua opção por passar os conceitos na lousa, de forma sintética; disse que selecionou conceitos de alguns autores e resumiu para ser mais objetivo.

Quadro 41 – Conteúdos/Exercícios transcritos na lousa pelo Professor E – 1/2

<u>Sinais de Pontuação</u>

Na linguagem escrita utilizamos sinais para marcar as pausas, o ritmo, as divisões da ideia, o relacionamento das palavras entre si, como também os sinais que indicam a entonação de voz e melodia do texto.

Ponto Final

O ponto final é empregado para encerrar o período e nas abreviaturas:

- a) Saiu logo após a reunião.
- b) V. Exa. (Vossa Excelência), apto. (apartamento), av. (avenida)

Ponto-e-vírgula

1 – É usado para separar orações de um período longo, em que já existiam vírgulas:
Ex: Os organizadores do evento, munidos da identificação, entrarão pelo portão A; os menores, acompanhados pelos pais, entrarão pelo portão B; o público, pelo C e as autoridades por qualquer deles.

2 – Para separar os diversos itens de enunciados, leis, decretos, considerando, regulamentos:

Por este regulamento, é dever da Diretoria:

- a) Zelar pelo nome da Entidade;
- b) Promover, com campanhas e festas, a ampliação do quadro dos sócios;
- c) Convocar mensalmente os dirigentes de cada setor para reuniões.

Dois-Pontos

São usados nas enumerações, nas exemplificações, antes de citação da fala ou declaração de outra pessoa, antes das orações apositivas:

- a) São sentimentos essenciais na vida: amor, respeito, espírito de luta e solidariedade.
- b) Deus disse: “Crescei e multiplicai-vos e dominai a terra”.
- c) O presidente insistiu nisto: que todos colaborassem.

De repente, o professor fez uma pausa para elogiar a turma, dizendo que, apesar de conversarem, todos costumam participar e são muito bons em produção textual. Também disse que acreditava que eles seriam uma ótima turma de terceiro ano.

Quadro 42 – Conteúdos/Exercícios transcritos na lousa pelo Professor E – 2/2

Vírgula

A vírgula tem muitos empregos:

1. Para separar elementos de uma enumeração:

Arrombaram a porta e subiram com a televisão, a geladeira, o fogão, ...

Apesar do título atribuído à aula (“os sinais de pontuação e a produção textual”), não houve tempo dedicado para a produção de texto. Durante a entrevista, ficou evidente a preocupação desse professor com as práticas de leitura e produção, porém, na análise dos planos de aula, foi constatado que os procedimentos

escolhidos por ele não são claramente definidos e não permitem afirmar que o professor prioriza o desenvolvimento da competência discursiva do aluno.

Sendo assim, é possível perceber um professor que está preocupado em adotar o texto e as questões relacionadas à leitura e à produção como unidade de ensino de suas aulas, mas que não sabe como articular isso com os conteúdos exigidos no Referencial Curricular, de forma a promover a prática de análise linguística em função do desenvolvimento da competência discursiva de seus alunos.

Como o próprio professor admitiu durante a entrevista, ele acredita nessa perspectiva de ensino da língua através dos textos, mas sente-se inseguro, à espera de mais esclarecimentos e de uma definição do papel do texto e da gramática nas aulas de língua portuguesa.

Com exceção do Professor D, que conseguiu estabelecer relações entre o conteúdo ministrado e a análise de textos, ainda que de fragmentos, os demais professores-informantes não souberam fazê-lo. No caso dos professores A, B e C, da Escola 3, o interesse pelos componentes gramaticais é inegavelmente prioritário no transcorrer das aulas. No caso do Professor E, que atua na Escola 2 como o Professor D, há um impasse entre concepções pedagógicas.

Resta saber até que ponto a realidade revelada a partir dos dados afeta os alunos e reflete sobre a qualidade das produções que estes realizam nas aulas de língua portuguesa. É o que será discutido no próximo subtópico.

4.4 Produções dos discentes

Nas próximas páginas, são apresentados dez textos produzidos nas aulas de língua portuguesa por alunos de três turmas. São seis textos de alunos de uma turma de 9º ano, sob a responsabilidade do Professor F; dois textos de alunos do 9º ano, sob a responsabilidade do Professor E; e dois textos de alunos do 1º ano, novamente do Professor F.

Os textos produzidos pelos alunos do Professor F partiram da proposta: “Produza uma redação com os seguintes temas expondo sua opinião: Lei Maria da Penha; Violência doméstica; Drogas; Trabalho escravo de crianças; Prostituição de menores”.

Os textos dos alunos do Professor E foram produzidos a partir de uma proposta do livro didático adotado pela escola que apresentava dois artigos de opinião a respeito do uso da internet pelos jovens, cada um destacando aspectos positivos ou negativos em relação ao assunto, conforme o depoimento de alguns especialistas na área.

A irregularidade referente à quantidade de material por ano escolar e/ou por professor reflete a dificuldade enfrentada durante o período de coleta. De qualquer forma, os textos analisados a seguir constituem uma amostra do que a pesquisa pretendia realizar.

Ademais, é interessante notar que o texto do aluno funciona como unidade de análise para o pesquisador como deve ser objeto de ensino para o professor.

O texto produzido pelo aluno, seja oral ou escrito, permite identificar os recursos linguísticos que ele já domina e os que precisa aprender a dominar, indicando quais conteúdos precisam ser tematizados, articulando-se às práticas de escuta e leitura e de análise lingüística. (BRASIL, 1998b, p. 37).

Quadro 43 – Produção textual do Aluno T. C. S.

Trabalho escravo de crianças

Acho uma injustiça o que
fazem com as crianças do
nosso Brasil, tem crianças
de 10 anos que não sabe o
que é ser criança, tem
criança que deixa de estudar
para garantir seu futuro
para trabalhar feitos escravos.
E ainda por cima são
agredidas e violentadas
injustamente apanham que nem
bicho, crianças que poderiam

ter um belo futuro, mas
infelizmente não pode, porque
tem o seu futuro jogado
fora. Uma criança não merece
isso, Ela precisa de Amor,
Carinho e Afeto.

Aluno(a): T. C. S.
[Atendendo a proposta do Professor F]

No texto acima, o aluno expõe a sua opinião de maneira espontânea, sem se preocupar com a adequação da linguagem, nem com a construção e a organização de argumentos consistentes, com uma conclusão plausível ou com um título interessante. Isso leva a crer que, provavelmente, a redação não tenha passado por qualquer revisão ou reescrita. Além disso, parece que o autor do texto não se preocupou em verificar nenhum tipo de dado que comprovasse as afirmações que faz.

Não foi possível ter acesso a informações sobre as condições de produção para saber se o tempo reservado para a atividade foi pequeno, mas uma coisa é certa: a redação dá a entender que o texto foi produzido às pressas, num curto período de tempo.

Quadro 44 – Produção textual do Aluno B. S. Q.

Trabalho escravo de crianças

O Trabalho escravo de crianças no Brasil aumenta a cada ano.

Várias crianças são obrigadas pelos pais a Trabalhar, e sempre é um trabalho pesado, como tirar cana para fazer a pinga, essas crianças Trabalham o dia inteiro e Todos os dias. Ninguém brinca, ninguém sorri e muitas vezes não recebe amor... São crianças infelizes que passam toda sua infância trabalhando como escravos e no fim de Tudo as pobres crianças ganham uma merreca. : (

Eu sou contra o Trabalho escravo de crianças, eu não me vejo Trabalhando como escravo, sofrendo, até por que meus pais também são contra a escravidão de crianças e eles me amam!

Aluno(a): B. S. Q.
 [Atendendo a proposta do Professor F]

Esse segundo texto é introduzido com uma afirmação genérica e imprecisa. No segundo parágrafo, o autor utiliza a terceira pessoa – estratégia utilizada por quem quer produzir um efeito de parecer verdadeiro – para denunciar a realidade das crianças que são obrigadas a trabalhar. No terceiro, o aluno se assume como sujeito enunciativo para se posicionar no lugar daqueles que descreveu no parágrafo anterior. Constrói, assim, um “depoimento” guiado pelo aspecto emocional e não um argumento consistente ou uma conclusão razoável.

É interessante notar a ocorrência de um *emoticon*¹⁹ no final do segundo parágrafo, o que não é próprio dos artigos de opinião, mas sim dos textos informais que circulam no ambiente virtual, principalmente nas redes sociais. Apesar de ser um elemento discursivamente importante, pois demonstra o estado e/ou o posicionamento emocional do autor diante do tema, o seu emprego não está adequado ao gênero. Contudo, a ocorrência pode ser consequência da falta de esclarecimentos e critérios na proposta do Professor F.

Além disso, é possível dizer que o aluno provavelmente possui uma dificuldade quanto à caligrafia, para diferenciar a letra “T” maiúscula da minúscula, o que poderia suscitar nas aulas de língua portuguesa o debate sobre as implicações do uso das letras maiúsculas no interior dos textos – o que levaria à análise linguística desses e de outros elementos e, conseqüentemente, conduziria o aluno a, refletindo, ampliar sua competência discursiva.

Quadro 45 – Produção textual do Aluno J.

Drogas

Drogas tem varios tipos, tem aquelas que as pessoas fumam para relaxar e tem aquelas que a pessoa fica doid-

¹⁹ Os *emoticons* consistem em seqüências de caracteres tipográficos utilizadas para expressar emoções. A palavra emoticon deriva da junção dos seguintes termos em inglês: *emotion* (emoção) + *icon* (ícone).

a, fica sem saber o que esta fazendo.

Esse negocio que viciados chamam de diversão, pode levar a morte, eles não para, pra pensar que eles tem 2 pulmões só. Larga as Drogas, se você não consegue fume cigarro. Você tem muitos neurôneos e 2 pulmões.

Eu assisti na TV no Rio de Janeiro tem um lixão que eles chamam de craco-landia é um lixão enorme e dentro do lixão a muitos viciados, crianças com 7 a 12 anos e Adultos também viciados. Tem gente que mora la já 5, 6 anos e todo esse tempo só fumando Drogas.

Isso é uma vergonha para o povo brasileiro eles tinham que tirar todas as pessoas daquele lixão e levar para um internato alguma casa de tratamento, aquilo la é muito triste.

Perto de casa tinha um homem que fumava drogas, ele vendia tudo que tinha na casa dele a mãe ficava preocupada com ele, ja interno ele mais não adiantava ele voltava e começava a fumar um dia agente converso com ele mais não adianta.

Acho que ele mesmo percebeu que ele não tinha mais geito e se trancou na casa dele, e a mãe dele conto que ele amaro uma corda na viga aonde segura a casa e subiu num banco e amaro a corda em seu pescoço e pulo do banco e morreu sufocado. A mãe dele conto para gente, ela até se interno para não mora mais na casa. Essa éa História do Dido, João Carlos.

Fim!

Aluno(a): J.

[Atendendo a proposta do Professor F]

Esse terceiro texto apresenta mais problemas, porém é mais consistente com relação aos tipos de argumentos utilizados pelo autor. Apesar dos problemas de ortografia, acentuação, separação silábica e concordância, entre outros, o aluno deu conta de defender seu ponto de vista por meio de exemplificações.

No início, ele distingue, a seu modo, dois tipos de drogas. No segundo parágrafo, mistura seu comentário com um apelo antecipado. No parágrafo seguinte, o aluno cita um exemplo a que assistiu na TV sobre o que acontece na Cracolândia, no Rio de Janeiro. No quarto parágrafo, expõe os seus comentários sobre o fato retratado no parágrafo anterior. No quinto e no sexto, ele relata outro exemplo,

dessa vez sobre algo trágico que aconteceu próximo à sua casa, concluindo o texto com essa “História”.

É um texto que carece de reelaboração para adequar a linguagem à norma culta e para torná-lo coeso e mais coerente, mas é possível afirmar que apresenta um teor argumentativo mais palpável do que os anteriores.

Quadro 46 – Produção textual do Aluno R. L.

Um Lar Violento

Muitas moça e mulheres casam novas, saíram de casa muito cedo contra à vontade de seus familiares, elas saíram em busca de um amor construir uma família em busca de um lar feliz.

Mais a realidade não era com eles pensarão, no começo é tudo um mar de rosas. O marido Ou o companheiro sai para trabalhar e volta muito estresado e com muita raiva e essa moça vem para acalmalo ele já vem com prutalidade grita, chinga de nomes diversos e por ultimo Bate.

Mais depois pede desculpa agrada a moça, e dis que nunca mais vai fazer isso, ela acredita. Passa um tempo ele chega na mesma situação e acride ela denovo e isso vai se repetindo mais como sempre ele pede desculpa agrada com presentes e dinheiro e outra folmas.

E depois de um tempo, algumas ficam gravidas, isso podia ser a luz do lar, na espera que a violencia acaba mais como sempre não.

Alguns agressores chegam bêbados e batem nelas e esquecem que estão gravidas, e algumas perdem o bebê.

E isso pra elas são a gota d'água vão a delegacia fazem o B.O (Boletim de Ocorrenca) e registram, mais não é nada feito e a violencia continua.

Algumas perdem a vida, algumas pegam suas coisas e vão embora fogem de quem um dia disse: te amo. E vão em busca de uma nova vida.

Eu o autor desçe texto espero que um dia seja feita justica para com essas mulheres. O Brasil de hoje não pode mais aceitar isso, que a lei Maria da Penha seja mais rigorosa.

Obrigado.

Aluno(a): R. L.

[Atendendo a proposta do Professor F]

O autor do texto construiu uma narração do que constituiria tipicamente a história de uma mulher que sofre agressões físicas do seu companheiro. Ao final, o aluno assumiu sua enunciação e expôs suas expectativas e considerações a respeito do assunto.

Portanto, além da ocorrência de problemas ortográficos e de ordem gramatical, a produção demonstra que o aluno não deu prioridade ao caráter argumentativo do gênero artigo de opinião, mas, em vez disso, produziu um relato de um protótipo do que geralmente ocorre com as mulheres agredidas, na opinião dele.

Quadro 47 – Produção textual do Aluno D. A.

Prostituição de menores

Hoje em dia muitas crianças se prostituem pelo dinheiro.

As vezes porque está faltando alguma coisa em casa, para ajudar os seus pais.

A maioria dessas crianças fazem isso porque querem.

Muitas crianças que fogem de casa começam a se prostituir para ganhar dinheiro para comprar comida e ter onde ficar.

Hoje em dia ocorre muito isso.

Cada dia mais crianças nas ruas, aqui em nossa cidade não é muito comum, mas se ve nos jornais que em outras cidades é cada vez mais comum.

Aluno(a): D. A.

[Atendendo a proposta do Professor F]

Mais uma vez, a opinião cede lugar ao relato da situação-problema tematizada no título do texto. Outro aspecto que chama a atenção no texto acima é a falta de progressão textual, o que leva a pensar que, assim como os anteriores, esse texto tenha sido produzido às pressas.

Quadro 48 – Produção textual do Aluno G. M.

Lei maria da Penha

A lei maria da Penha foi criada em
1973 essa mulher que criou a lei
ela sofreu uma violencia o
marido dela jogou ela de um escada
e deixou ela paraplegica. eu acho
que as pessoas não podem bater
na mulher espancar a mulher mas
Sim tem que ser tratada como uma flor.
as mulheres acham que os homens
São muitos bonzinhos mas não
isso que elas pensam depois do
casamento o homen começa agredi-la
e pode até mata-la. Essas mulheres
que apanham muito em casa tem que
denunciar logo não pode ficar com
medo So Por que elas ama o homen.
essa violencia no Rio de Janeiro
acontece mais Por causa que é cidade
grande em 2007 para 2008 aumentou
muito a violência contra as mulheres
Se você tiver sofrendo uma violência
Denuncie não fique com medo violência
é muito Serio.

Aluno(a): G. M.

[Atendendo a proposta do Professor F]

No caso desse texto, o caráter opinativo fica mais evidente. No entanto, revela uma séria dificuldade com relação à pontuação e à paragrafação. Pode-se dizer que o aluno possivelmente teve acesso a informações complementares a respeito da lei Maria da Penha e a algumas estatísticas, talvez até fornecidas ou propiciadas pelo professor junto à Sala de Tecnologia Educacional, conforme

previsto no plano de aula. Porém, na hora de produzir, o aluno não soube aproveitar essas informações para transformá-las em argumentos mais convincentes a fim de defender o seu ponto de vista – questões de ordem discursiva e textual.

Quadro 49 – Produção textual do Aluno E. P. F.

Internet, ajuda ou atrapalha os jovens!

Hoje em dia, milhares e milhares de pessoas, questionam as novas tecnologias.

Algumas pessoas dizem que a internet nos atrapalha no dia a dia, mas outras pessoas discordam, dizem que a internet nos ajuda a descobrir novos conhecimentos, e saber como é o mundo ao nosso redor sem sair do lugar.

Mas e você qual é sua opinião?

Nós jovens, gostamos de internet na minha opinião a internet ajuda e atrapalha pois a, internet nos ajuda a pesquisar novas coisas, mas também atrapalha os jovens a se interessar em outras coisas sem ser a internet.

Alguns especialistas²⁰ dizem que a internet é uma coisa boa que inventaram, para adquirir novas experiências.

Mas outros especialistas discordam, dizendo que a internet nos deixa mais estúpidos e burros, dizendo que a internet é uma tecnologia que ensina os jovens de hoje em dia, muitas coisas que acabam mudando nosso vocabulário para a pior.

Mas quem será que está com a razão?

Eu Acho que os dois tem razão, pois a internet é as duas coisas que dizem.

Os jovens tem que sair mais da internet e se interessar por outras coisas, se **destrair** **distrair** com amigos.

Não podemos ficar muito na internet, o mundo não gira entorno da internet.

²⁰ Tais destaques correspondem às correções do professor-informante.

Procure buscar coisas novas para se interessar.
Saia um pouco da internet, mas não deixe de usá-la.

Hoje em dia os jovens, utilizam a internet para conversar no MSN, pesquisar assuntos sobre famosos etc...

Nós seres humanos, usamos a internet de forma inadequada, por isso, que alguns especialistas dizem que a internet, nos deixa estúpidos e acaba mudando nosso vocabulário, nesta parte eles têm razão.

Mais se usarmos, a internet de forma correta, esses buatos não existiram mais, use a internet de forma que comprove que alguns especialistas tenham razão.

Pense nisso, reflita e use a internet de forma que não critiquem, e que não mude seu vocabulário!

Cuidado! quando inicia a frase no plural deverá terminá-la no plural.

Aluno(a): E. P. F.

[Atendendo a proposta do Professor E]

Ao analisar o texto acima, é curioso notar que o aluno praticamente reproduz a proposta de produção que lhe foi sugerida. Em vez de discorrer sobre o assunto, ele oscila entre os dois pontos de vista e chega a indagar ao leitor sobre a opinião deste.

Ele menciona as conclusões depreendidas da leitura dos dois textos que antecediam a proposta, mas não consegue tomar posição, eleger uma ou outra perspectiva e escolher uma tese para defender através dos seus próprios argumentos.

O interessante é que essa proposta fornecida pelo Professor E contém as correções que ele fizera na produção. O professor priorizou o aspecto ortográfico e o gramatical no que se refere à concordância e ao emprego do sujeito desinencial.

Quadro 50 – Produção textual do Aluno M. J. M.

Trabalho de Português

Eu acho que sim, por que muitas coisas que agente nós

precisa fazer rápido e se não tivesse internet nós tinham que ir a Biblioteca e nessa Biblioteca de miranda só igiste livros velhos e até nós encontramos livros ja perdemos muitos tempo.

Por isso que a internet ajuda a melhora melhorar o nosso apredizado aprendizado por que porque se ajente nós queremos a sesar algum algum saete nos só digitamos o que queremos e já entramos.

Para muitos a internet não é Bboa por que alguns acha que o seu filho pode esta vendo Bestera, mulheres pelada e já não gosta que seu filho use a internet.

Para outros a internet ajuda por que seus filhos são de Confiança e acha que não vai ver isso.

Por mim meu pais confiam ne mim por que sabe que eu tenho muita responsabilidade e não vou olhar essas coisas.

Não se escreve eu acho
Introduz o assunto

Não ficou bom seu texto!!!

Escreva maior não Consigo
Ler sua letra!!!

Aluno(a): M. J. M.
[Atendendo a proposta do Professor E]

O texto não apresenta introdução. Pelo início da primeira frase, tem-se a impressão de que o autor esteja respondendo a alguma pergunta prévia. Diferentemente do seu colega, esse aluno conseguiu eleger um ponto de vista e defendê-lo, ainda que de forma bem superficial. Ele aponta os benefícios que a internet proporciona àqueles que a utilizam com responsabilidade.

Com relação aos desvios ortográficos e gramaticais, o texto revela alguns problemas que normalmente não deveriam mais ocorrer no 9º ano do ensino fundamental, (“miranda” em vez de Miranda; “igiste” em vez de existe), ou por um aluno que diz ter acesso à web (“saete” em vez de *site*). Questões de ordem simples que poderiam ter sido corrigidas pelo professor e não foram. Os apontamentos do professor revelam uma preocupação maior com alguns equívocos ortográficos – apenas alguns porque outros passaram despercebidos –, com questões

estruturais e caligráficas. Além disso, algo que chamou a atenção foi o comentário do professor: “Não ficou bom o seu texto!!!”. Sem justificar o comentário ou sugerir mudanças e adequações para serem feitas, o professor simplesmente desmereceu a produção textual do aluno.

Quadro 51 – Produção textual do Aluno L. B. V.

Violência doméstica

~~Eu fico muito triste~~ Quando fico sabendo que um homem bateu em uma mulher, eu acho isso uma vergonha, com uma mulher não se bate nem com uma flor, nos temos um exemplo da própria Maria da Penha, que apanhou tanto coitada, ela ficou casado com o marido ~~6 seis~~ anos e foi espancada por seis anos ~~pelo seu marido~~.

~~Acho~~ Penso que isso tem que mudar desde já. vamos fazer justiça, porque é muita maldade, a mulher não merece isso.

Aluno(a): L. B. V.

[Atendendo a proposta do Professor F]

O aluno produziu um texto opinativo, conforme solicitado. O problema é que o texto ficou muito curto e, provavelmente, não foi revisado pelo aluno antes do momento da entrega, como parece que é comum acontecer. Por isso, faltou consistência argumentativa e adequação da linguagem. Além disso, como nos outros textos, não houve a preocupação de elaborar um título que chamasse a atenção dos leitores que tivessem acesso ao texto.

Os apontamentos do Professor F buscaram amenizar a subjetividade do artigo de opinião produzido pelo aluno, aspecto muito mais significativo para a construção desse gênero do que a correção ortográfica priorizada pelo Professor E nos textos anteriores.

Quadro 52 – Produção textual do Aluno A.M.T.

Silêncio dos inocentes

Na sociedade em que vivemos ocorre a violência contra a mulher a todo momento seja ela física, mental e psicológica. Ainda bem que existe a lei Maria da Penha para proteger as mulheres desses agressores, mas muitas ~~das~~ vezes a mulher vai até a delegacia registra o BO e ~~muitas das vezes~~ a policia nem liga, e e nem vai ~~vão~~ atrás destes agressores.

No Brasil a cada dois minutos cinco mulheres são agredidas em todo o país, de dois mil e sete para dois mil e onze o índice de agressão contra a mulher subiu muito rápido, e se o governo não fazer nada para impedir esses ataques ~~contra essas frágeis mulheres.~~ o número de violência doméstica vai crescer ainda mais.

Aluno(a): A. M. T.

[Atendendo a proposta do Professor F]

Esse último texto apresenta argumentos mais bem organizados. O problema fica por conta da pontuação e da adequação da linguagem com relação a algumas expressões.

As correções do professor visam a essa adequação e à coesão textual.

De forma geral, os alunos parecem ter dificuldades para produzir textos, pois revelam problemas tanto de ordem estrutural quanto pragmática. Possivelmente, isso se deva: i) à falta de clareza na proposta de produção, no caso dos textos que atenderam a proposta do Professor F; e ii) à prioridade dada aos aspectos ortográfico e gramatical, mesmo que de forma incompleta e superficial, verificada nas correções do Professor E. Falta-lhes, portanto, orientação, ou melhor, mediação do professor para que consigam enumerar, hierarquizar e relacionar os argumentos ao redigir seus artigos de opinião. Também carecem de instruções quanto à adequação da linguagem à norma culta porque as propostas que lhes são solicitadas não definem a quem se destinam os textos, um interlocutor real ou virtual

que não seja o professor. Por esse motivo, os alunos simplesmente utilizam a linguagem das suas interações cotidianas e informais.

Pelo que foi observado nos textos fornecidos pelos professores E e F, ou os alunos não têm o costume de reler e revisar os seus textos antes de entregá-los ou eles simplesmente ignoram várias questões de textualização, como coesão e coerência, progressão e sequenciação, além de questões ortográficas e gramaticais.

Fora isso, os alunos geralmente repetem o tema da proposta no título do seu texto, não se preocupando em elaborar algo mais interessante e atrativo. Tampouco redigem uma conclusão que retome o que foi apresentado ou confirme a tese defendida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ante o exposto, estes últimos parágrafos pretendem tecer algumas considerações – por enquanto, as finais – a respeito do diálogo promovido até aqui.

Convém esclarecer que o objetivo da análise das entrevistas, dos planos de aula e das observações não foi atribuir um juízo de valor ou julgar o desempenho de cada professor em sala de aula. Fazê-lo seria privilegiar impressões pessoais em detrimento do teor científico da pesquisa. Como foi esclarecido inicialmente, a intenção foi identificar as concepções desses docentes de modo a poder verificar: se os professores têm conhecimento do que sejam os conceitos de competência discursiva e análise linguística; em que consiste a lacuna entre a proposta dos PCN e a realidade observada nas escolas; o que motiva tal distanciamento e quais são as implicações para o sujeito aprendiz, o aluno.

Para chegar a essas respostas, a pretensão da pesquisa era ter realizado entrevistas com os nove professores, analisar ao menos dois planos de aula e observar uma ou duas aulas de cada um e também analisar dois textos de alunos de cada professor, o que resultaria num total de nove entrevistas, dezoito planos de aula, nove ou dezoito aulas e dezoito artigos de opinião, de forma que contemplasse todas as variáveis, objeto da pesquisa, em todos os anos enfocados neste trabalho. Assim, seria possível tabular e correlacionar os dados apreendidos em cada etapa.

Todavia, não sendo possível isso devido à indisponibilidade de alguns docentes, passou-se a encarar essa própria inviabilidade como dado que revela o receio de alguns professores em submeter a sua prática pedagógica a algum tipo de exame ou análise. E mais: receio que provém da consciência de que algo pode não estar de acordo com o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação do Estado, ou ainda com o que os estudiosos da linguagem têm proposto para o ensino de língua portuguesa.

A esses professores, a pesquisa dedica este parágrafo. Que não temam o fato de a(s) sua(s) prática(s) ser(em) examinada(s); que entendam o processo de avaliação como um diagnóstico que permite identificar o que pode ser corrigido ou aprimorado; que ousem reconhecer suas limitações, declarar suas dúvidas e

assumir suas discordâncias para fazer valer o seu ponto-de vista; que busquem conhecer o que os pesquisadores da sua área de atuação têm descoberto para o progresso do saber tanto na sala de aula quanto na vida; que estejam dispostos a participar do diálogo – deste diálogo – instaurado por meio desta pesquisa

Até o presente momento, o diálogo tem-se mostrado múltiplo. Ao permitir que todos tenham direito ao seu turno nessa “conversa”, foi possível perceber que, em alguns casos, teoria e prática “proseiam” tranquilamente, pois, de fato, convivem juntas de forma constante; em outros casos, teoria e prática tentam se aproximar, mas esta não consegue encontrar um ponto de afinidade ou de amparo para comungar com aquela; noutros casos ainda, elas apenas mantêm uma relação vaga, consequência da superficialidade com que a teoria é tratada e da mesmice com que a prática é perpetuada, sem que haja reflexão; e em outros, há um verdadeiro confronto, sem possibilidade aparente de conciliação. Para todos os casos, resta a tarefa de (re)atá-las, ou melhor, indicar um caminho, pelo qual ambas (teoria e prática) possam conversar, se entrecruzar, dialogar de fato.

O que se constata é a grande necessidade – e necessidade urgente – de aprimoramento na formação dos professores. Assim como ocorre em outras áreas de atividade profissional, a função de docente, tão indispensável ao progresso e ao desenvolvimento de uma sociedade, merece mais atenção. A carência relativa ao domínio das novas teorias referentes ao ensino – e, principalmente, ao ensino de Língua Portuguesa – tem representado um empecilho para o avanço da educação.

Os PCN+ alertam para o perigo do simplismo na compreensão de determinadas teorias, o que pode resultar em

[...] grandes confusões conceituais e metodológicas. Apenas para citar um exemplo: não é porque a escola deva acolher as variedades lingüísticas de seus estudantes, para posteriormente realizar atividades de linguagem em torno delas, que o professor deva se eximir de conhecer muito bem o padrão culto da língua e as bases da gramática normativa. Diante desse panorama, é preciso reconhecer que a formação de docentes é uma tarefa delicada, que hoje exige muita atenção – tanto no que diz respeito à importância social do ofício de ensinar quanto no que tange ao papel do professor de língua portuguesa. (BRASIL, 2000, p. 86).

É preciso diminuir a lacuna verificada entre o virtualizado nos documentos parametrizadores e o realizado nas salas de aula. Tal desencontro não ocorre

apenas na localidade registrada nesta pesquisa. Trata-se de uma realidade quase genérica. Barbosa (2000) declara:

A maioria dos professores de Língua Portuguesa existentes na rede pública são ainda bastante distantes do professor suposto pelos PCNs. Por essa razão, projetos de formação se fazem necessários. Sem isso, corremos o risco de ver algo que, sem dúvida nenhuma, representou um avanço em termos de políticas educacionais públicas em nosso país se transformar em uma mera carta de intenções. (BARBOSA, 2000, p. 174).

Sendo assim, nas palavras de Antunes (2010):

Não resta dúvida, pois, que são bem oportunos todos os esforços por orientar e apoiar o trabalho dos professores em torno das questões textuais, sejam questões da sua produção, sejam da sua compreensão. A exploração dessas questões, com certeza, pode contribuir muito para que o professor vá descobrindo como ampliar seus programas de estudo da língua e, melhor dizendo, como preencher suas previsões de estudo com questões que são, de fato, relevantes para a ampla e atuante educação linguística de seus alunos. (ANTUNES, 2010, p. 28).

Esta dissertação se encerra com dois apelos²¹ a cada *leitor*. 1) que busque conhecer e experimentar teorias para sentir o prazer de dialogar com as contribuições que tantos estudiosos das linguagens, da educação e de diversas áreas do conhecimento oferecem; 2) que interaja por meio de ações de linguagem, apropriando-se e utilizando-se de muitos, variados gêneros textuais, participando de diversos ambientes discursivos e atingindo seus propósitos comunicativos e enunciativos.

P.S.: Se houver dificuldade para *entender* esse apelo, procure seu significado. Se, contudo, houver dificuldade para *atender* a este apelo, procure (re)significar-se.

²¹ Foi conscientemente extrapolado o modelo do gênero textual que ora se apresenta, a fim de experimentar sua *relativa* estabilidade.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010. 223 p.
- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009. 237 p.
- ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007. 165 p.
- ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 163-180.
- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005. 199 p.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003. 181 p.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. (1992) **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa: Tzvetan Todorov. Introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Título original: Estetika Sloviésnova Tvórtchestva) 476 p.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. (1990) **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Prefácio: Roman Jakobson. Apresentação: Marina Yaguello. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnick e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009. (Título original: Marksizm i filosofija jazyka) 203 p.
- BALTAR, Marcos Antonio Rocha. **A competência discursiva e gêneros textuais: uma proposta pedagógica para a LPI**. Trabalhos em Linguística Aplicada. 45(2) Campinas: Jul./Dez., 2006, p. 175-186.
- BALTAR, Marcos Antonio Rocha; DE NARDI, Fabiele Stockmans; FERREIRA, Luciane Todeschini; GASTALDELLO, Maria Eugênia. O Interacionismo Sociodiscursivo na Formação dos Professores: o Perigo da Gramaticalização dos Gêneros Textuais. In: **SIGNUM**: Estudos Linguísticos, Londrina, n. 8/1, p. 159-172, jun. 2005.
- BALTAR, Marcos Antonio Rocha. A validade do conceito de competência discursiva para o ensino de língua materna. In: **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, v. 5, n. 1, p. 209-228, jul./dez. 2004.
- BALTAR, Marcos Antonio Rocha. **A competência discursiva através dos gêneros textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula**. Porto Alegre RS: Março/2003. (tese)

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado das Letras, 2000, p. 149-181.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Aparecida (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010, p. 39-49.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008. 135 p.

BRÄKLING, Kátia Lomba. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado das Letras, 2000, p. 221-248.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **PCN+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEF, 2000. 244 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 106 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998a. 174 p.

BRONCKART, Jean-Paul. (1999) **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução: Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2. ed. 1. reimpr. São Paulo: Educ, 2009. (Título original em francês: *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*) 353 p.

BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. 255 p.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010. 768 p.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. Ensino Médio. v. 1, 5. ed. São Paulo: Atual, 2005.

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro da. O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel;

BEZERRA, Maria Aparecida (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010, p. 179-193.

DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Aparecida (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola, 2010. 246 p.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. (1996) Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas SP: Mercado de Letras, 2011, p. 35-60. (Título original em francês: Genres et progression en expression orale et écrite – Éléments de réflexions à propôs d'une expérience romande)

FONSECA, Maria Nilma Goes da; GERALDI, João Wanderley. (1984) O circuito do livro e a escola. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. São Paulo: Ática, 1997. p. 104-114.

GENTILE, Paola; BENCINI, Roberta. Construindo competências. Entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra. In: **Nova Escola** (Brasil), set. 2000, p. 19-31. Disponível em: <<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html>>. Vários acessos.

GERALDI, João Wanderley (org.). (1984) **O texto na sala de aula: leitura e produção**. São Paulo: Ática, 1997. 136 p.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996. 148 p.

GOVERNO do Estado de Mato Grosso do Sul. Coordenadoria de Educação Básica. **Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS: Ensino Médio**. Campo Grande-MS: SED/MS, s/d-b.

GOVERNO do Estado de Mato Grosso do Sul. Coordenadoria de Educação Básica. **Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS: Ensino Fundamental**. Campo Grande-MS: SED/MS, s/d-a.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola, 2006. 103 p.

GUIMARÃES, Elisa. **Texto, discurso e ensino**. São Paulo: Contexto, 2009. 181 p.

KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. 198 p.

KAUFMAN, Ana María; RODRÍGUEZ, María Helena. Escola, leitura e produção de textos. Tradução: Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1995. (Título original: La escuela y los textos) 179 p.

KLEIMAN, Angela. (1989) **Leitura: ensino e pesquisa**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2008. 213 p.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. 220 p.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. 3. reimpr. São Paulo: Contexto, 2010. 216 p.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. (2004) **Introdução à lingüística textual**: trajetória e grandes temas. 2. ed. 2. reimpr. São Paulo: Martins Fontes, 2011. 190 p.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002. 168 p.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Lingüística textual**: introdução. São Paulo: Cortez, 1994.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. (1992) **A inter-ação pela linguagem**. 10. ed. 3. reimpr. São Paulo: Contexto, 2010. 134 p.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. (1991) **A coerência textual**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2011. 118 p.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. (1989) **A coesão textual**. 22. ed. São Paulo: Contexto, 2010. 84 p.

LAURIA, Maria Paula Parisi. Língua Portuguesa. In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **PCN+ Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEF, 2000, p. 55-91.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 237-259.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008. 295 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Perspectivas no ensino de Língua Portuguesa nas trilhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). **Língua Portuguesa em calidoscópio**. São Paulo: EDUC, 2004. p. 259-282.

MENDONÇA, Márcia. Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 199-226.

MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. 295 p.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. São Paulo: Ática, 1997. p. 32-38.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996. 95 p.

POSSENTI, Sírio. A leitura errada existe. In: **Leitura: Teoria e prática**. Ano 9, n. 15, junho 1990. p. 12-16.

ROJO, Roxane. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, Inês (org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008, p. 73-108.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 184-207.

ROJO, Roxane. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado das Letras, 2000b, p. 27-38.

ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado das Letras, 2000a. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada) 248 p.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3. ed. Campinas SP: Mercado de Letras, 2011. (Coleção *As Faces da Linguística Aplicada*) 239 p.

SIGNORINI, Inês (org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008. 222 p.

SIGNORINI, Inês (org.). **Gêneros Catalizadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. 205 p.

SILVA, Nívea Rohling da. O horizonte axiológico do gênero entrevista pingue-pongue: uma análise da extensão textual do gênero. In: **Working Papers em Lingüística**. n. 9, v. 1. Florianópolis: jan./jun., 2008, p. 21-37. ISSN 1984-8420. Disponível em: <<<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/7074/9343>>>. Acesso em 20 ago. 2012.

SILVA, Wagner Rodrigues. Articulação entre gramática, texto e gênero em sequências de exercícios didáticos. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Gêneros Catalizadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 175-200.

VIODEOLIVRARIA. Philippe Perrenoud e a Teoria das Competências. In: **Teorias da Aprendizagem**, p. 149-155. Disponível em: <<<http://www2.videolivrraria.com.br/pdfs/14867.pdf>>>. Acesso em: 01 out. 2012.

BIBLIOGRAFIA E WEBGRAFIA CONSULTADA

BUNZEN, Clécio. **O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna.** Projeto Temático Letramento do Professor. Disponível em: <<http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/o_ensino_de_generos_ClecioBunzen.pdf>>. Vários acessos.

CARVALHO, Castelar de. **Para compreender Saussure.** Petrópolis: Vozes, 1997.

CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina. A gramática a serviço dos gêneros. In: **Anais do SIELP**, v. 1, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2011. ISSN 2237-8758. Disponível em: <<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/pt/arquivos/sielp2011/artigo_94.pdf>>. Vários acessos.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e mente.** Tradução: Roberto Leal Ferreira. São Paulo: UNESP, 2009. (Título original em inglês: Language and mind) 342 p.

CHOMSKY, Noam. **Arquitetura da linguagem.** Organização: Nirmalangshu Mukherji, Bibudhendra Narayan Patnaik e Rama Kant Agnihoti. Tradução: Alexandre Morales e Rafael Ferreira Coelho. Bauru SP: Edusc, 2008. 105 p.

CHOMSKY, Noam. **Sobre natureza e linguagem.** Organização: Adriana Belletti e Luigi Rizzi. Tradução: Marylene Pinto Michael. Revisão da tradução: Evandro Ferreira e Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Título original em inglês: On nature and language) 250 p.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011, p. 33-52.

FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à linguística.** II. Princípios de análise. 4. ed. 3. reimpr. São Paulo: Contexto, 2010b. 264 p.

FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à linguística.** I. Objetos teóricos. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010a. 227 p.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas.** Campinas: Mercado das Letras, 2007. (Coleção idéias sobre linguagem) 288 p.

KLEIMAN, Angela. Abordagens de Leitura. In: **SCRIPTA**, v. 7, n. 14. Belo Horizonte: 1º sem. 2004, p. 13-22.

LOVATO, Cristina dos Santos. Gêneros textuais e ensino: uma leitura dos PCNs de língua portuguesa no ensino fundamental. In: **Travessias: pesquisas em educação, cultura, linguagem e arte**, v. 3, n. 2. Cascavel PR: Unioeste – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *Campus* de Cascavel, Programa de Pós-Graduação em Letras (Projeto Saber): 2008. ISSN 1982-5935. Disponível em:

<<https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:G2e3Ku3h57YJ:e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/3172/2500+&hl=pt-BR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEE5iq3Q49MFRcd5ymg3hmyxiQauf9JeNWHZSkK32aRMdDiU0hdyTHS9I1mCwovX9UsGK-ObF-oPjwF-wZJPucgYobWpz3pIWA2PGIDy1n5t1vcHKiVGSNGXHYoPycFfvA5fQZ6s5&sig=AHIEtbSpoiAySOjeQOcS5J_ThPwSvZTJEA>>. Vários acessos.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). **Manual de linguística**. 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2009. 254 p.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos**, v. 3. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 480 p.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**, v. 2. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**, v. 1. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001a. 294 p.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola, 2010.

PETRONI, Maria Rosa. Gêneros do discurso: linguagem e interação na leitura e escrita. In: **LINGUASAGEM**: revista eletrônica de popularização científica em ciências da linguagem. Publicação do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Lingüística da UFSCar. ISSN 1983-6988. Disponível em: <<http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao01/materialdidatico_generosdiscorso.htm>>. Acesso em: 20 set. 2011.

RIBEIRO, Hilda Morais do Paraizo. Análise da Coesão e Coerência nas produções textuais dos alunos: orientações aos professores de língua portuguesa que atuam nos anos finais do ensino fundamental e médio. In: **Gestão Escolar**: site da Secretaria de Educação do Governo do Estado do Paraná: Programas e Projetos - Produções PDE - Artigos - Língua Portuguesa, 2007. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_hil_da_morais_paraizo.pdf>>. Acesso: 14 ago. 2012.

ROCA, Pilar; PEREIRA, Regina Celi (orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. 1. ed. 1. reimpr. São Paulo: Contexto, 2011. 206 p.

RODRIGUES, Keifer Eleutério. A teoria dos gêneros e o sócio-interacionismo: abordagens para o ensino-aprendizagem de língua materna. In: **Anais do 1º CIELLI e 4º CELLI**. Maringá-PR: Junho de 2010. ISSN 2177-6350

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 152-183.

SAMPAIO, Marcilene Oliveira. **Linguística textual x produção de texto na escola: uma combinação possível?** Disponível em:

<<http://www.filologia.org.br/xiicnlf/textos_completos/Lingu%C3%ADstica%20textual%20x%20produ%C3%A7%C3%A3o%20de%20texto%20na%20escola%20uma%20combina%C3%A7%C3%A3o%20poss%C3%ADvel%20%20MARCILENE.pdf>>. Vários acessos.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de lingüística geral**. Organização: Charles Bally, Albert Sechehaye, com a colaboração de Albert Riedlinger. Prefácio da edição brasileira: Isaac Nicolau Salum. Tradução: Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006. (Título original em francês: Cours de linguistique générale) 298 p.

SILVA, Romualdo Matos da. **Os gêneros do discurso como instrumento de ensino-aprendizagem na formação de professores**. In: Revista INTERFACES, ano 2, n. 2. Suzano: out. 2010, p. 102-105. ISSN: 2176-5227. Disponível em: <<http://www.revistainterfaces.com.br/Edicoes/2/2_36.pdf>>. Vários acessos.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. O que é um ensino de Língua Portuguesa centrado nos gêneros? In: **Anais do SIELP**, v. 1, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2011. ISSN 2237-8758

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da Lingüística**. Tradução: Marcos Bagno. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2002. (Título original em inglês: A Concise Story of Linguistics) 165 p.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Coleta de dados

PERÍODO	CAMPO DE PESQUISA			PROCEDIMENTOS			
	Escolas	Professores	Turmas	Entrevistas	Planos de aula	Observações de aula	Produções de texto (artigos de opinião)
Outubro a Dezembro (2011)	1	I	9º EF		40		
		H	1º EM		10		
		G	2º EM		0		
			3º EM		0		
		F	9º EF	Ok	16		41
1º EM	15				5		
Fevereiro a Abril (2012)	2	E	9º EF	Ok	3	1	4
			2º EM		3	1	
			3º EM		3		
	D	9º EF	Ok	1	1		
		1º EM		1			
	3	C	1º EM	Ok	1	1	
		B	9º EF	Ok	1		
			1º EM		1	1	
		A	9º EF	Ok	2		
			1º EM		2		
2º EM	0						
		3º EM		0	1		
TOTAL	3	9	18	6	99	6	50

Apêndice 2 – Cartaz de apresentação do projeto

Competência Discursiva e Reflexão Gramatical no ensino de língua portuguesa: um diálogo entre os *Parâmetros* e as variáveis¹

Willie Macedo de Almeida²

Profa. Dra. Raimunda Madalena Araujo Maeda³

A partir deste projeto, pretende-se investigar a relação entre os métodos de ensino de língua materna observado nas práticas pedagógicas das escolas públicas estaduais do município de Miranda, Mato Grosso do Sul, e a proposta estabelecida nos *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*, pautada em atividades de reflexão e operação sobre a linguagem, visando o desempenho linguístico dos alunos nas diversas instâncias comunicativas. A pesquisa objetiva avaliar a natureza dos procedimentos didáticos relativos ao ensino da língua portuguesa na educação básica – desde o nono ano do ensino fundamental até o terceiro ano do ensino médio –, por meio da pesquisa qualitativa, na qual serão analisados os procedimentos metodológicos e teóricos utilizados pelos professores; as aulas em si; e as produções escritas dos alunos. A análise dos dados coletados dar-se-á por meio da revisão das propostas curriculares e da (re)aplicação das concepções teóricas que os embasaram. Espera-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir para que os profissionais da área de Letras repensem sua prática de maneira mais coerente com a proposta do Ministério da Educação.

Palavras-chave: Parâmetros Curriculares Nacionais; ensino de língua portuguesa; sociointeracionismo



Público alvo: professores e alunos das turmas do:

- 9º ano do Ensino Fundamental
- 1º ano do Ensino Médio
- 2º ano do Ensino Médio
- 3º ano do Ensino Médio

Coleta de dados: matérias para análise:

- Entrevista (15 minutos) com cada professor, conforme sua disponibilidade
- Cópia de Planejamentos/Planos de aula dos professores
- Observação de uma aula em cada série
- Cópia de produções textuais (artigos de opinião) dos alunos

¹ Variáveis: as relações professor/aluno/conhecimento, de acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998b, p. 22)

² Mestrando em Estudos de Linguagens, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

³ Orientadora da pesquisa.

Apêndice 3 – Autorização para utilização e publicação dos dados coletados na Escola Estadual Caetano Pinto

ESCOLA ESTADUAL CAETANO PINTO
AV Afonso Pena nº 198
Fone: (67) 3242-1003
Cep: 79380-000
Miranda - MS

AUTORIZAÇÃO

Autorizo o pesquisador Willie Macedo de Almeida – RGA 2011.1.5320000.3022, do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos de Linguagens (PPGMEL) do Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – a coletar, utilizar e publicar dados fornecidos por professores e alunos da Escola Estadual Caetano Pinto para compor o *corpus* da pesquisa “Competência Discursiva e Reflexão Gramatical no Ensino de Língua Portuguesa: um Diálogo entre os Parâmetros e as Variáveis”, desde que preservada a identidade dos informantes e da escola.

Miranda MS, 20 de agosto de 2012.



Edina Barbier da Silva
Edina Barbier da Silva
Diretora
Resolução "P" SED nº 2746
de Novembro de 2011

Apêndice 4 – Autorização para utilização e publicação dos dados coletados na Escola Estadual Carmelita Canale Rebuá

AUTORIZAÇÃO

Autorizo o pesquisador Willie Macedo de Almeida – RGA 2011.1.5320000.3022, do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos de Linguagens (PPGMEL) do Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – a coletar, utilizar e publicar dados fornecidos por professores e alunos da Escola Estadual Carmelita Canale Rebuá para compor o *corpus* da pesquisa “Competência Discursiva e Reflexão Gramatical no Ensino de Língua Portuguesa: um Diálogo entre os Parâmetros e as Variáveis”, desde que preservada a identidade dos informantes e da escola.

Miranda MS, 20 de agosto de 2012.



Valdeinei dos Santos

Valdeinei dos Santos
Diretor Pront. nº 7442711
Res./SED "P" 273/10 04/03/10

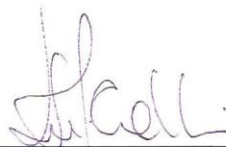


Apêndice 5 – Autorização para utilização e publicação dos dados coletados na Escola Estadual Rosa Pedrossian

AUTORIZAÇÃO

Autorizo o pesquisador Willie Macedo de Almeida – RGA 2011.1.5320000.3022, do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos de Linguagens (PPGMEL) do Centro de Ciências Humanas e Sociais (CCHS) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) – a coletar, utilizar e publicar dados fornecidos por professores e alunos da Escola Estadual Rosa Pedrossian para compor o *corpus* da pesquisa “Competência Discursiva e Reflexão Gramatical no Ensino de Língua Portuguesa: um Diálogo entre os Parâmetros e as Variáveis”, desde que preservada a identidade dos informantes e da escola.

Miranda MS, 20 de agosto de 2012.



Luiza Dias de Holanda Colli

Luiza Dias de Holanda Colli
Resol.º P.º SED Nº 2750/11
Prontuário 7453081

